

## **Trabajo Fin de Grado**

### **Propuesta para trabajar los rincones de estilos de aprendizaje mediante grupos interactivos**

Proposal to work on learning style corners  
through interactive groups

Autor/es

Sergio Salas Hernández

Director/es

Reina Lucila Castellanos Vega

**Facultad de Educación. Grado en Magisterio en  
Educación Primaria**

2019/20

## ÍNDICE

RESUMEN .....	4
ABSTRACT .....	5
1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN .....	6
2. MARCO TEÓRICO .....	7
2.1 ESTILOS DE APRENDIZAJE .....	7
2.2 TRABAJO POR RINCONES .....	11
2.2.1 Concepto de trabajo por rincones .....	11
2.2.2 Organización de los rincones .....	12
2.3 GRUPOS INTERACTIVOS .....	12
2.3.1. Las Comunidades de aprendizaje .....	12
2.3.2 Experiencias con Comunidades de Aprendizaje .....	15
2.3.3. Concepto de grupos interactivos .....	16
2.3.4. Características de los grupos interactivos .....	17
2.3.5. Principios de funcionamiento de los grupos interactivos .....	19
2.3.6 Funciones del profesorado .....	21
2.3.7 Funciones del alumnado .....	22
2.3.8. Funciones del voluntario .....	22
2.3.9 Investigaciones relacionadas con grupos interactivos .....	24
3. METODOLOGÍA .....	26
3.1 Muestra .....	26
3.2 Objetivos de este trabajo .....	27
3.3 Instrumentos .....	27
3.3.1 Cuestionario CHAEA-Junior de estilos de aprendizaje .....	27
3.3.2 Entrevistas .....	28
3.4. Resultados .....	29
3.4.1 Datos obtenidos con el cuestionario CHAEA-Junior .....	29
3.4.2 Conclusiones sobre las entrevistas .....	31
4. PROPUESTA DIDÁCTICA .....	33
4.1 CONTENIDOS ESCOGIDOS .....	33
4.2 INTRODUCCIÓN A LA PROPUESTA DE GRUPOS INTERACTIVOS .....	34
4.3 PRIMERA SESIÓN .....	36
4.4 SEGUNDA SESIÓN .....	37

4.4.1 Rincón activo: .....	38
4.4.2 Rincón pragmático: .....	40
4.4.3 Rincón reflexivo:.....	41
4.4.4 Rincón teórico: .....	42
4.5 TERCERA SESIÓN .....	43
4.5.1 Rincón activo: .....	43
4.5.2 Rincón pragmático: .....	45
4.5.3 Rincón reflexivo:.....	46
4.5.4 Rincón teórico .....	47
4.6 PROPUESTA DE EVALUACIÓN .....	48
5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL.....	49
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	53
ANEXOS .....	57

## **RESUMEN**

El eje central de este trabajo es la elaboración de una propuesta para trabajar los rincones de estilos de aprendizaje mediante grupos interactivos, una forma de organización del aula que ofrece la posibilidad de convertir al alumno en protagonista de su propio proceso de aprendizaje.

Se profundiza asimismo en la idea de estilos y rincones de aprendizaje, explicando alguna de las teorizaciones sobre estos conceptos y buscando la forma de utilizarlos de manera conjunta en una propuesta didáctica. Se destaca la importancia de conocer la variedad de estilos de aprendizaje que se presenta en las aulas de cara a adaptar las actividades y la manera de presentar los contenidos a las necesidades de cada alumno.

Para conocer más sobre el trabajo por grupos interactivos y sobre cómo averiguar el estilo de aprendizaje del alumnado de una clase se han realizado sendas investigaciones etnográficas. La primera de ellas consiste en la realización de dos entrevistas a personal docente de un centro de la ciudad de Zaragoza que lleva una década trabajando con grupos interactivos. La segunda consiste en una la aplicación de un cuestionario para conocer los estilos de aprendizaje predominantes en un aula de tercer curso de Primaria basándose en el modelo de Kolb.

Se plantea pues una propuesta didáctica dirigida al área de lengua inglesa, con el hilo conductor de la alimentación, empleando los rincones de estilos de aprendizaje como metodología y los grupos interactivos como forma de organización del aula. Esta propuesta consta de un total de tres sesiones y está diseñada para el curso de tercero de Educación Primaria.

El objetivo de este trabajo es entonces proponer la manera de trabajar contenidos del área de lengua inglesa mediante grupos interactivos a la vez que se adaptan estos contenidos a los diferentes estilos de aprendizaje de un aula de tercero de Primaria.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Primaria, propuesta didáctica, área de lengua inglesa, grupos interactivos, rincones de estilos de aprendizaje.

## **ABSTRACT**

The central axis of this work is the elaboration of a proposal to work the methodology of the learning styles' corners by means of interactive groups, a form of organization of the classroom that offers the student the possibility of turning into the real protagonist of his own learning process.

The idea of learning styles and learning corners is also explored, explaining some of the theories about these concepts and looking for a way to use them together in a didactic proposal. The importance of knowing the variety of learning styles that is always present in the classrooms is highlighted in order to adapt the activities and the way of presenting the contents to the needs of each student.

To learn more about interactive groups work and how to find out the learning style of the students in a class, two ethnographic researches have been carried out. The first one consists of two interviews with teachers from a centre in the city of Zaragoza that has been working with interactive groups for a decade. The second one consists of the application of a questionnaire to know the predominant learning styles in a third year primary classroom based on Kolb's model.

A didactic proposal is therefore proposed aimed at the English language area, with the main theme of food, using the learning style corners as a methodology and the interactive groups as a way of organising the classroom. This proposal consists of a total of three sessions and is designed for the third year of Primary Education.

The aim of this work is then to propose the way to work with contents of the English language area by means of interactive groups while adapting these contents to the different learning styles of a third year Primary classroom.

**KEY WORDS:** Primary Education, didactic proposal, English language subject, interactive groups, learning style corners.

# 1. INTRODUCCIÓN Y JUSTIFICACIÓN

La finalidad de este trabajo es proponer una forma de unir la metodología de rincones de estilos de aprendizaje con el trabajo por grupos interactivos. En las teorías e investigaciones previas sobre estos conceptos, estos se han tratado de manera individualizada, siendo de hecho la metodología de los rincones de aprendizaje concebida como algo casi exclusivo de la etapa de Educación Infantil.

La siempre creciente diversidad en las aulas de Primaria, unida a necesidad de adaptar los contenidos a las necesidades y estilos de aprendizaje de los alumnos me han conducido a pensar en los rincones como una buena manera de trabajar contenidos de la asignatura de Inglés según los cuatro estilos de aprendizajes presentados por David Kolb en 1984 (estilo activo, reflexivo, teórico y pragmático).

Para ello se ha llevado a cabo una investigación etnográfica en un aula de tercero de Primaria de un centro de la ciudad de Zaragoza, averiguando mediante los instrumentos apropiados el estilo de aprendizaje predominante de cada alumno, sirviendo esto como paso previo a la elaboración de una propuesta didáctica para el área de Inglés.

Con el objetivo de presentar una propuesta de un carácter más innovador he decidido diseñar esta propuesta didáctica de rincones de estilos de aprendizaje de manera que siga las pautas del trabajo por grupos interactivos. Mi experiencia personal con esta forma de organización del aula, unida a la información que he extraído de las diferentes aportaciones teóricas sobre el tema, así como las entrevistas con expertos que he tenido oportunidad de llevar a cabo han sido elementos de peso a la hora de elección de esta forma de diseñar la propuesta didáctica que vertebra el trabajo.

El haber cursado la especialidad de inglés dentro de la carrera de Magisterio en Educación Primaria me ha llevado a escoger contenidos de este área para diseñar la propuesta, ya que considero que ofrecen una gran flexibilidad a la hora de ser trabajados desde diferentes puntos de vista, atendiendo en este caso a los diferentes estilos de aprendizaje que se presenten en el aula. El tema escogido para la propuesta didáctica, la alimentación, resulta cercano al entorno real de alumnos y alumnas y se puede trabajar desde distintas perspectivas, además de ser un tema recurrente en las programaciones del área de Inglés.

El curso a la que va dirigida esta propuesta didáctica es tercero de Primaria. Las competencias que se persigue trabajar durante la misma tienen incidencia tanto en el desarrollo social y cognitivo del alumnado como en el aspecto comunicativo. El uso de contenidos pertenecientes al área de inglés guarda relación con la competencia en comunicación lingüística. El proceso de adquisición de una lengua extranjera conlleva desarrollar la habilidad tanto de comprender como de ser capaz de comunicarse mediante la misma, y tiene un pico de desarrollo en las edades que comprenden los cursos intermedios de Primaria.

Además de la importancia del desarrollo de la capacidad comunicativa, durante la propuesta se trabajan otras competencias como la social y ciudadana, la autonomía social e iniciativa personal. El uso de grupos interactivos favorece la mejora de estas competencias básicas en la formación integral del alumno, ya que se promueve la interacción entre los propios estudiantes y el desarrollo de sus habilidades sociales. En cuanto al trabajo de la autonomía, la metodología escogida para la propuesta busca adaptar los conocimientos al estilo de aprendizaje de los alumnos además de incentivar una manera más autónoma de trabajarlos, convirtiéndolos en protagonistas de su propio aprendizaje.

Además de las ya mencionadas, juega un papel importante el progreso en la competencia de aprender a aprender, ya que los estudiantes serán conscientes de su estilo de aprendizaje predominante, teniendo a su disposición actividades adaptadas al mismo, de manera que puedan desarrollar y poner en práctica estrategias que favorezcan su proceso de aprendizaje. Al final de la propuesta también se ofrece la posibilidad de que los alumnos y alumnas evalúen su propio aprendizaje mediante una autoevaluación.

Quedan, pues, expuestos brevemente, el contenido del trabajo y las motivaciones que me han llevado a tratar el tema de los rincones de estilos de aprendizaje y enfocarlo según el trabajo por grupos interactivos.

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1 ESTILOS DE APRENDIZAJE**

El concepto aprendizaje ha suscitado siempre un debate en torno a su definición, ya que es uno de los elementos clave y de mayor importancia en el ámbito educativo. No son pocos los autores que han teorizado sobre este término en la búsqueda de una explicación acertada que aglutinase todos los aspectos que conlleva el aprendizaje.

Cotton (1989) defiende que el aprendizaje es la adquisición de un conocimiento o habilidad nuevos que conlleva una memorización, de manera que estos puedan manifestarse posteriormente. Por tanto, esta adquisición debe ser “un cambio relativamente permanente en el comportamiento o en el posible comportamiento, fruto de la experiencia”. Beltrán (1990), a su vez, concibe el aprendizaje como la variación prolongada en el tiempo de una conducta debido a la práctica. Ambos autores concuerdan en que, para que exista un aprendizaje, el conocimiento aprendido debe manifestarse de una manera más o menos práctica en un momento posterior a la adquisición del mismo.

Por otra parte, en una línea de pensamiento similar, Alonso, Gallego y Honey (1995) definen el aprendizaje como una obtención de nuevos conocimientos que

desarrolla la capacidad cognitiva de cada individuo, modificando sus actitudes debido a una acumulación de experiencias que permite la aplicación de dichos conocimientos.

El término aprendizaje ha dado durante décadas lugar a gran variedad de estudios y definiciones que han desembocado finalmente en las llamadas Teorías del Aprendizaje. La mayoría de estas teorías tienen como objetivo analizar los diferentes procesos de aprendizaje del ser humano y cuáles son las variables que influyen en dichos procesos.

Como consecuencia de estas teorías sobre el aprendizaje aparece la idea de dar nombre y explicar las diferentes maneras que tiene el ser humano de aprender. De esta idea surgió el concepto que nos ocupa, los estilos de aprendizaje.

Este concepto abre una nueva línea de investigación centrada específicamente en comprender qué se puede denominar estilo de aprendizaje y cuáles son estos estilos. Desde una perspectiva general, los estilos de aprendizaje son el conjunto de estrategias que cada individuo lleva a cabo de manera diferente para aprender, es decir, las características propias de cada alumno o alumna que le permiten afrontar la adquisición y retención de nuevos conocimientos de una manera más eficaz, facilitando de esta forma su aprendizaje.

De nuevo se pueden encontrar numerosas definiciones y clasificaciones de los diferentes estilos de aprendizaje debido a la gran cantidad de autores que han teorizado sobre él. Una de las definiciones con mayor acogida recoge que "los estilos de aprendizaje son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los discentes perciben, interaccionan y responden a sus ambientes de aprendizaje". (Keefe, 1988, p. 40)

En lo referido a las clasificaciones de los estilos de aprendizaje, cabe destacar la proliferación de diferentes modelos en las últimas décadas del siglo XX. Pask (1976) establece que los estilos de aprendizaje varían según las preferencias de las personas para procesar una información determinada como un todo (holistas) o dividiéndola en diferentes partes (serialistas).

Más adelante, Kolb (1984) desarrolla sus modelos de aprendizaje considerando los estilos de aprendizaje como las capacidades de cada ser humano para aprender, las cuales resultan de las experiencias que el individuo acumula a lo largo de su vida. La información proveniente de esas experiencias debe, pues, trabajarse y procesarse para verse transformada en conocimiento.

Partiendo de que cada ser humano se ve expuesto a experiencias distintas, se observan ciertos patrones relacionados con la manera de procesar la información obtenida de cada experiencia. En base a esto, Kolb (1984) construye un modelo que representa un ciclo de aprendizaje por experiencia, conformado por cuatro etapas o fases agrupadas en subgrupos de opuestos. Dichas fases cíclicas son: la experiencia concreta, la observación reflexiva, la conceptualización abstracta y la experimentación activa.

Estas fases también son denominadas como modos de aprendizaje, los cuales pueden ser categorizados por opuestos en dos dimensiones diferentes, percepción y



procesamiento, de tal manera que la observación reflexiva se opone a la experimentación activa y la experiencia concreta a la conceptualización abstracta.

El modelo de aprendizaje por experiencia de Kolb (1984) gira en torno a cuatro estilos de aprendizaje: convergente, divergente, asimilador y acomodador. Estos estilos resultan de la combinación de los modos de aprendizaje dominantes en cada subgrupo. El ser humano tiene la capacidad de procesar la información siguiendo los cuatro modos, pero en la práctica se suele hacer uso de solamente uno o dos. Es por eso que tomando como referencia las combinaciones de los modos dominantes en la percepción y el procesamiento de la información este autor establece los siguientes estilos de aprendizaje:

**1. Convergente:** la conceptualización abstracta y la experimentación activa predominan en las personas con este estilo de aprendizaje. Procesan la información de una manera deductiva y buscan la aplicación pragmática de la misma. Por lo general, buscan una única respuesta concreta a los problemas o preguntas presentadas.

**2. Asimilador:** las personas con este estilo de aprendizaje emplean la conceptualización abstracta y la observación reflexiva. No suelen interesarse por el uso práctico de las teorías, sino que se centran más en el aspecto teórico abstracto. Este tipo de aprendices planifican su aprendizaje, marcándose metas que alcanzar.

**3. Divergente:** se centran en las experiencias concretas y la observación reflexiva. Presentan un alto nivel de imaginación y siguiendo a Pask (1976), serían holistas, es decir procesan la información como un todo. Suelen trabajar mejor en un entorno sociable.

**4. Acomodador:** por último, este tipo de personas se centra en la experiencia concreta y la experimentación activa. Son intuitivos y se adaptan con facilidad a diferentes entornos y situaciones.

Con el objetivo de conocer cuál es el estilo de aprendizaje de cada persona, David Kolb elaboró un cuestionario que evalúa la predominancia de uno de ellos en cada sujeto. Esta prueba recibe el nombre de Learning Style Inventory (LSI). El modelo de Kolb (1984) ha sido un referente importante para la comunidad educativa, provocando que numerosos autores lo hayan tomado como base para desarrollar sus propias teorías y pruebas de diagnóstico. Uno de los estudios posteriores es el de Honey y Mumford (1986) quienes, precisamente como se ha afirmado anteriormente, tomaron como referencia dicho modelo, adoptando la idea del carácter cíclico de las cuatro fases del aprendizaje y la importancia de las experiencias en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, estos autores no están de acuerdo con la efectividad del cuestionario LSI desarrollado por Kolb (1984) y las descripciones que da a los diferentes estilos de aprendizaje, ya que los consideran demasiado ambiguos, juzgando el cuestionario LSI como algo insuficiente, desprovisto de un número idóneo de ítems para conocer la preferencia del sujeto por cada uno de los estilos. Al no ser un instrumento realmente fiable, Honey y Mumford (1986) defienden que no resulta útil para desarrollar técnicas de enseñanza concretas y adecuada al aprendizaje de cada estudiante.

Debido a lo anteriormente expuesto, dichos autores desarrollan la idea de cuatro estilos de aprendizaje, diferentes a los de David Kolb, con una serie de características y habilidades propias que facilitaban su clasificación. Estos estilos son: el estilo activo, reflexivo, teórico y pragmático, los cuales pueden ser fácilmente relacionados con diferentes tipos de enseñanza y tareas.

**Estilo activo:** Las personas con predominancia en el estilo activo encuentran ampliamente estimulantes las nuevas experiencias, implicándose a fondo en ellas. Se crecen ante los retos y no suelen planificar sus metas a largo plazo. Se encuentran cómodos en tareas que conlleven el empleo de habilidades sociales, tales como el trabajo en grupo. Este estilo de aprendizaje es equivalente al estilo acomodador de Kolb.

**Estilo reflexivo:** Los individuos con preferencia por el estilo reflexivo también aprenden con nuevas experiencias, pero no se implican directamente en las mismas de una manera activa. Se especializan en reunir datos, analizándolos concienzudamente antes de llegar a obtener sus conclusiones. Destacan en la observación, tanto de la situación como de la actuación de otros, escuchando de manera atenta. Sin embargo, no suelen intervenir hasta que no tienen sus ideas claras. Equivaldría al estilo asimilador de Kolb.

**Estilo teórico:** Las personas con un estilo teórico aprenden mejor cuando la información recibida forma parte de un modelo, teoría o concepto. Analizan a fondo la información y son expertos en la capacidad de síntesis. Buscan la parte lógica de cada nueva experiencia. Este estilo equivale al estilo divergente de Kolb.

**Estilo pragmático:** El punto fuerte de los pragmáticos es la aplicación práctica de las ideas. Descubren la utilidad de la información obtenida y tratan de encontrar su aplicación práctica. Tienden a ser impacientes cuando se trata de teorizar sobre algo sin llevarlo a la práctica. Equivaldría al estilo convergente de Kolb.

Una vez definidos los estilos de aprendizaje, Honey y Mumford desarrollan un nuevo cuestionario denominado Learning Styles Questionnaire (LSQ), el cual consta de ochenta ítems a los que el sujeto debe contestar si está de acuerdo o en desacuerdo, obteniendo una puntuación que determina el grado de predominancia de cada estilo de aprendizaje. Para estos autores, el LSQ no es sino un punto de partida que ayuda a conocer el perfil de aprendizaje de los estudiantes para poder adaptar el estilo de enseñanza que reciben.

En España, Alonso y Gallego (1995) continúan los estudios sobre los estilos de aprendizaje determinados por Honey y Mumford, utilizando la misma denominación de los estilos de aprendizaje, pero incorporando nuevas características a cada estilo. Asimismo crearon un nuevo test al que denominaron Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), y cuyo funcionamiento es similar al del LSQ.

Basándose en el Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, y debido a la necesidad de adaptar dicho cuestionario para ser implantado en alumnos y alumnas de entre 9 y 14 años, surge el cuestionario CHAEA-Junior (Sotillo, 2014), el cual se compone de 44 ítems en lugar de los 80 originales y servirá más adelante en este trabajo

para analizar los estilos de aprendizaje de alumnos de tercero de primaria y elaborar una propuesta de enseñanza adaptada.

## **2.2 TRABAJO POR RINCONES**

### **2.2.1 Concepto de trabajo por rincones**

Laguía & Vidal (2001) definen el trabajo por rincones como una forma de organización de la clase por grupos que desempeñan diferentes actividades a la vez. Esta estrategia pedagógica posibilita el papel activo del alumnado en la adquisición de nuevos conocimientos, ya que el trabajo por rincones les convierte en protagonistas y responsables de su propio aprendizaje.

Por otra parte, Ibáñez (1996) estipula que los rincones son aquellos espacios del aula delimitados en los cuales los alumnos y alumnas investigan, manipulan, juegan, desarrollan su creatividad y adquieren conocimientos a través de diferentes técnicas, relacionándose tanto con sus compañeros como con el docente. A su vez, considera que los rincones deben ser polivalentes y albergar la existencia de alternativas para conseguir los objetivos y adquirir los conocimientos que en ellos se trabajan.

Lovelace (1992) estipula que el concepto de trabajo por rincones o zonas se refiere a una organización de los espacios del aula que promueve la actuación libre de los estudiantes en función de sus conocimientos, intereses y capacidades. Dichos rincones tienen unos contenidos específicos, unos espacios, unos tiempos determinados y unos recursos que les dan una condición tan importante como la que le pueda dar cualquier otra actividad.

Trabajar de esta forma es una buena manera de estimular a los estudiantes y al mismo tiempo adaptarse a las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje presentes en el grupo clase (Fernández, 2009).

Según la Federación de Enseñanza de CC. OO. de Andalucía (2010), se deben cumplir una serie de criterios para el correcto funcionamiento de los rincones en el aula. En primer lugar, debe haber una clara delimitación del espacio, así como de los diferentes materiales y actividades que corresponden únicamente a ese rincón. Para esto conviene, sobre todo en edades más tempranas, que dicho espacio sea visualmente reconocible y tenga una apariencia atractiva. Una vez establecido cada rincón, es importante que el contenido de trabajo cubra la sesión entera, o al menos el tiempo que se haya establecido. Asimismo, ha de potenciar la autonomía, dar lugar a la creatividad del alumnado y favorecer las interacciones grupales.

## **2.2.2 Organización de los rincones**

Una vez definido el concepto de rincones en el sentido pedagógico, conviene centrarse en la organización y planificación de estos espacios, la cual puede variar dependiendo del número de rincones que se van a utilizar, el tipo de actividad a realizar, la cantidad de alumnos y sus características.

Ezquerria y Argoz (2008) defienden dos clases de rincones. Estos pueden ser: lúdicos (donde se trabaja mediante el juego simbólico) y vinculados con determinadas áreas curriculares, como matemáticas o inglés, en este caso.

Profundizando en la organización espacial de los mismos, cada uno de los diferentes rincones debe estar ubicado en un lugar de fácil acceso, el cuál no varíe y sea fácilmente reconocible (Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía, 2011, p.3.). Para esto es recomendable el uso de imágenes, carteles o algún logotipo que los mismos alumnos y alumnas diseñen, haciéndoles todavía más partícipes y despertando su creatividad e interés. En cuestión de la ubicación y la utilización de cada rincón, ambos aspectos están sujetos al criterio del docente y las características propias del alumnado.

## **2.3 GRUPOS INTERACTIVOS**

### **2.3.1. Las Comunidades de aprendizaje**

Con el objetivo de conocer qué son los grupos interactivos y cómo funcionan, es preciso conocer primero el concepto de Comunidades de aprendizaje. Valls (2000, citado en Elboj et al., 2002, p. 74.), las define como un proyecto para la transformación social/cultural de un centro educativo y de su entorno, basada en el aprendizaje dialógico y que requiere de una participación activa de los diferentes agentes de la educación, presente en todos los espacios de aprendizaje incluida el aula.

El ámbito educativo juega un papel importante en el desarrollo del alumnado como personas, y existen ciertas dificultades que han de afrontarse durante el mismo, como el absentismo, el abandono escolar, la exclusión, en definitiva, diferentes aspectos que conducen al fracaso escolar. Sin embargo, el proceso de aprendizaje, tal y como defiende (Jaussí, 2003), no se da solamente a través de la interacción entre docente y alumnado o entre los propios estudiantes, sino que tiene lugar en todos aquellos contextos que rodean a los alumnos y alumnas, como pueden ser la familia, el propio centro educativo y el entorno sociocultural al que pertenecen.

Es por ello que los centros educativos no pueden asumir el total de la responsabilidad en la educación del alumnado, sino que debería darse una colaboración entre todos los entornos anteriormente mencionados. Con esta finalidad, la Universidad de Barcelona establece una línea de investigación llevada a cabo por el Centro Especial

de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades (CREA), que desemboca en el Proyecto de Comunidades de Aprendizaje, el cual tiene su primer exponente en Barcelona en el año 1978, concretamente en la Escuela de personas adultas de La Verneda-San Martí. (Palomero, 2010).

La Comunidades de Aprendizaje son un proyecto de transformación cultural y social que incumben tanto el contexto educativo, como las relaciones entre familia y centro, teniendo como objetivo también transformar las relaciones sociales en el aula, el centro educativo y la comunidad (Díez-Palomar y Flecha, 2010). Es necesaria, pues, la implicación de todos los agentes de la comunidad en el aprendizaje del alumnado, de tal manera que ningún agente actúe individualmente sino estableciendo relaciones que posibiliten intervenciones conjuntas en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Peralts y López, 2013). Este proceso ya no queda reducido a la relación entre profesor, alumnos y contenidos.

Dicho proyecto surge como respuesta a los retos que la sociedad actual plantea en cuanto a la educación y está especialmente enfocado a contextos donde, por diversos motivos, el fracaso o abandono escolar es una realidad mucho más común que en otros. En ésta búsqueda de una educación inclusiva la escuela no puede abarcar todos los objetivos por sí sola, siendo necesaria “la participación, no sólo de todo el profesorado en un mismo proyecto, sino también de las familias, del alumnado, de las asociaciones culturales, del personal no docente y del voluntariado” (Elboj y Oliver, 2003, p. 96)

Para poner en marcha cualquier Comunidad de Aprendizaje es necesario conocer una serie de **principios pedagógicos**, aplicándolos para conseguir la meta de transformación del centro. Siguiendo a Peirats y López (2013), estos principios son:

- Establecer unas metas comunes, consensuadas y claras para todos los agentes educativos.
- La participación de todos los agentes de la comunidad educativa, desde el alumnado, las familias, voluntarios, asociaciones, etc. El profesorado desempeñará la función de coordinar y dinamizar.
- Debe incentivarse la educación intercultural.
- Tener altas expectativas buscando potenciar la mejor versión de los alumnos y alumnas.
- Centrar el aprendizaje en adaptar la metodología y contenidos a las capacidades del alumnado, promoviendo la igualdad de oportunidades.
- Evaluación progresiva y permanente. La evaluación debe ser continua, de manera que se detecten con mayor facilidad los avances y las posibles necesidades que necesitan solución.

La participación de las familias y la comunidad, si se realiza de manera evaluativa, decisiva y educativa ha demostrado tener un mayor reflejo en los resultados académicos de los alumnos y alumnas (Flecha, 2012). Las escuelas que han sido transformadas en Comunidades de Aprendizaje demuestran, en definitiva, que los resultados académicos han mejorado, así como la convivencia a nivel de centro. Según Redondo-Sama (2015), en este proceso, son muchas las personas que lideran esta transformación de las escuelas

en centros más democráticos y participativos. Estos agentes de la comunidad educativa lideran cambios que persiguen el cambio de las escuelas hacia una cohesión e inclusión que influyan positivamente el éxito escolar del total de alumnos y alumnas.

Llevar a cabo un proyecto de transformación en un centro educativo es algo complejo, que lleva tiempo y que afecta a todo el entorno del mismo. Hay numerosas variables que influyen en este proceso, como son la motivación de los agentes implicados, la formación de los mismos, una planificación adecuada o el apoyo interno y externo (Ortega y Álvarez, 2015).

La puesta en marcha y consolidación de una comunidad de aprendizaje supone avanzar por diferentes fases. Peirats y López (2013), las explica como:

#### *Fase de sensibilización.*

Esta primera fase está dotada de un carácter informativo para aquellas personas que estarán implicadas en el proceso (alumnado, profesorado, familias, voluntariado, la Administración, agentes sociales). Esta fase tendrá lugar en diferentes sesiones en las que se debatirá sobre la situación del centro, las metodologías a emplear, la implicación de la comunidad, la atención a la diversidad, las necesidades del alumnado, etc.

#### *Fase de toma de decisión.*

En esta fase se decidirá si se lleva a cabo la transformación del centro en Comunidad de aprendizaje. Esta decisión debe estar aprobada por la Administración Educativa. Después, es necesario que el 90% del Claustro estén a favor de esta decisión, ya que requerirá de un alto grado de implicación. Además, debe aprobarse mayoritariamente por el equipo directivo del centro, la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y el consejo escolar.

#### *Fase de "El sueño".*

Es el comienzo de esta transformación y se basa en que los diferentes agentes aporten sus ideas y expectativas, llegando a acuerdos sobre los objetivos a perseguir, teniendo altas expectativas, pero sin alejarse de las posibilidades reales del centro.

#### *Fase de selección de prioridades.*

En esta fase se analizará exhaustivamente el contexto, el funcionamiento del centro, sus recursos y las características del alumnado, relacionándolos con los acuerdos tomados en la fase previa. Para ello se obtendrá información de las aportaciones de profesorado, alumnado y personal no docente.

### *Fase de planificación.*

En esta fase se establecerá un plan de actuación siguiendo las prioridades establecidas en fases anteriores. Se formarán comisiones para desarrollar propuestas de cambios. Ante estas propuestas, el Equipo Directivo, el Claustro, el AMPA y el Consejo Escolar tendrán el poder de decisión.

### *Fase de puesta en marcha.*

Esta fase es el comienzo de la aplicación de las actuaciones planificadas durante todo el proceso, siempre con el punto de mira en una educación inclusiva e igualitaria. Es una fase que se prolonga en el tiempo, ya que cada cierto tiempo deben revisarse los resultados de los cambios y actuaciones establecidos para hacer modificaciones si fuera necesario. Todas estas actuaciones deben ser contextualizadas, adecuándose a las necesidades y características del centro educativo y su entorno, ya que solo así se conseguirá una verdadera transformación en Comunidad de Aprendizaje.

Con esta participación de todos los agentes de la comunidad educativa, el concepto de escuela tradicional se transforma y es común la influencia de las familias en la toma de decisiones, gracias a la formación de comisiones mixtas de profesores y familiares de alumnos. Los miembros de la comunidad educativa desempeñan tareas específicas en los centros y elaboran propuestas para el proyecto educativo de centro. Es común en centros que operan de esta manera el desarrollo de diferentes talleres dirigidos a todo el entorno del centro, no sólo a los propios alumnos, como pueden ser talleres de informática, alfabetización o incluso cursos en lenguas extranjeras o castellano. Estas iniciativas dan la oportunidad a los padres y madres del alumnado de involucrarse más en la educación de sus hijos e hijas y a su vez ayuda en la transformación progresiva del entorno sociocultural del centro.

Los miembros de las comunidades de aprendizaje son pieza clave en el desarrollo de modelos de organización y trabajo como pueden ser los grupos interactivos, ya que la participación de dichos miembros en el proceso de enseñanza según esta forma de organización del aula es necesaria y beneficiosa.

## **2.3.2 Experiencias con Comunidades de Aprendizaje**

Con la finalidad de conocer mejor el origen y la evolución de las Comunidades de Aprendizaje se recogen a continuación algunas de las experiencias más importantes del proyecto en España.

Como se ha mencionado anteriormente, la primera Comunidad de Aprendizaje comenzó a gestarse en el año 1978 en Cataluña, concretamente en "La Verneda Sant Martí", un Centro de Educación de Personas Adultas. Este centro está auto gestionado por los propios alumnos y alumnas, que toman las funciones de Asamblea, Reunión de Coordinación Mensual y Consejo de Centro. Tanto los propios alumnos como la comunidad que rodea al centro participaron activamente en la Comunidad de Aprendizaje, dando lugar a resultados positivos (Racionero y Serradell, 2005). En la actualidad, el centro sigue funcionando a través de metodologías basadas en el aprendizaje dialógico y los grupos interactivos.

El CREA de la Universidad de Barcelona se centró en elaborar un modelo de Comunidades de Aprendizaje que fue ofrecido a todos aquellos centros que tomaron interés por la propuesta. Tras el primer ejemplo positivo, centros como el "Ruperto Medina" en Portugalete, el centro "Ramón Bajo" en Vitoria-Gazteiz, el "Artatse" de Bilbao y el "Virgen del Carmen" en Guipúzcoa se transformaron en Comunidades de Aprendizaje (Jaussi, 2003).

Actualmente existen 225 Comunidades de Aprendizaje en todo el territorio español (Comunidades de Aprendizaje, 2020). Una de ellas, sobre la cual se darán detalles en el apartado de metodología se encuentra en Zaragoza, en el "Centro de Educación Infantil y Primaria Santo Domingo". Esta comunidad de aprendizaje tuvo una fase de formación y transformación en el año 2006 y se instauró definitivamente en el curso 2009/10.

Es importante recordar que, además de las Comunidades mencionadas, existen otros centros que utilizan algunos de los principios y técnicas propios de las Comunidades de Aprendizaje, aunque no se hayan desarrollado totalmente como tal. Las Comunidades de Aprendizaje se ubican por lo general en centros de Educación Infantil, Primaria y Secundaria, pero también en centros de Educación Especial, de Formación Profesional y centros de Educación de Personas Adultas. (Comunidades de Aprendizaje, 2020)

El presente trabajo se centrará en una de las actuaciones de éxito más utilizadas en estas Comunidades basadas en el aprendizaje dialógico, los grupos interactivos.

### **2.3.3. Concepto de grupos interactivos**

Una de las principales actuaciones y respuestas educativas que se aplican en las comunidades de aprendizaje son los Grupos interactivos, en los cuales el aprendizaje se produce a través de la interacción y el aprendizaje dialógico. (Pérez y Vigo, 2005). Con los grupos interactivos se pretende reducir las diferencias entre



el alumnado y ofrecer una igualdad de oportunidades. Los alumnos y alumnas no reciben apoyos fuera del aula, sino que es en el propio aula donde se aplican todos los apoyos y recursos necesarios (Elboj y Gràcia, 2005).

En los grupos interactivos, los estudiantes se dividen en pequeños grupos heterogéneos, atendiendo a aspectos como los distintos niveles de aprendizaje, el género, el contexto sociocultural o la tarea que quiera realizarse. Se establece un número de grupos como el docente haya determinado según la serie de criterios que considere y cada grupo trabaja durante un tiempo establecido (suele rondar los 10 minutos de duración), de manera que el nivel de atención y motivación se mantenga durante la tarea.

Ferrer (2005) establece que la principal meta de los grupos interactivos es ofrecer las mismas oportunidades de aprendizaje a todos los alumnos. En busca de lo anteriormente expuesto, en CREA (2002) se establecen una serie de objetivos para los grupos interactivos

“- Trabajar habilidades cognitivas básicas: memoria, atención, etc.

- Llevar a cabo una experiencia de aprendizaje dialógico.

- Desarrollar estrategias para la resolución de problemas.

Como se puede observar en los objetivos anteriormente expuestos, los aspectos del aprendizaje que más se tratan de potenciar en los grupos interactivos son los relacionados con el diálogo y el razonamiento, fomentando la autonomía y la capacidad de resolución de problemas de los estudiantes.” (Ferrer, 2005, p. 65)

Durante la mayor parte de la historia de la enseñanza se ha defendido que la forma más eficiente de hacer entender un concepto es explicándolo. Para los defensores del aprendizaje dialógico, sin embargo, esta idea está equivocada. Para estos pedagogos, los propios estudiantes u otros miembros de la comunidad educativa son capaces de generar un diálogo con una perspectiva crítica dirigido a resolver posibles problemas y obtener nuevos conocimientos (Elboj et al., 2002).

#### **2.3.4. Características de los grupos interactivos**

Siguiendo las aportaciones de Elboj y Gràcia (2005) y Oliver y Gatt (2010), se pueden establecer las siguientes características de los grupos interactivos:

**-Implicación de la comunidad educativa en la educación.** El centro educativo y las aulas se abren a todos aquellos agentes que participen del proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto se hace mediante la presencia de una persona adulta miembro de la comunidad en cada uno de los grupos interactivos. Esto favorece

una mejor relación entre alumnado y comunidad, llegando a producirse un aprendizaje mutuo. Además, como afirman López y Peirats (2014), se impulsa la motivación del profesorado hacia proponer actividades con un mayor grado de creatividad y calidad.

**-Heterogeneidad de los agrupamientos.** El alumnado se reparte entre grupos de alrededor de 4 o 5 personas (además del adulto voluntario) que el profesorado elabora atendiendo a diversos criterios buscando una heterogeneidad que promueva un diálogo igualitario, interacciones y aprendizaje mutuo entre los alumnos.

**-Mayor participación del alumnado.** En cada una de las actividades que se proponen para cada grupo, el alumnado asume una serie de responsabilidades individuales que contribuyen al éxito del grupo. La necesidad de desarrollar estrategias de aprendizaje a nivel individual y grupal hacen a los alumnos y alumnas protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, posibilitando un rol de importancia y participación activa en el mismo.

**-Atención personalizada.** Gracias a los agrupamientos y a la presencia de una persona voluntaria en cada uno se logra llevar a cabo un seguimiento individualizado del rendimiento y desarrollo de cada miembro de los grupos. Aquellos alumnos con necesidades educativas reciben una atención mucho más personalizada que, de otra forma, sería complicado conseguir dentro del aula ordinaria con la única presencia del profesor.

**-Recursos humanos y su disponibilidad.** Con la participación de diferentes miembros adultos de la comunidad que rodea al centro aumentan los recursos humanos disponibles en el proceso de enseñanza, por lo que se logra una mejor atención al alumnado y, dependiendo de las características de los voluntarios, se pueden poner en práctica otro tipo de actuaciones como talleres o actividades extracurriculares que aprovechen la diversidad presente en los centros educativos.

**-Reducción de la competitividad entre alumnos.** Al igual que ocurre en el aprendizaje cooperativo, existe una interdependencia positiva entre los miembros de cada grupo, por lo que deberán darse ayudas mutuas y un aprendizaje conjunto que reduzcan toda competitividad insana.

**-Desarrollo de las habilidades sociales.** Primeramente, se fomenta una aceptación de la diversidad y se busca eliminar cualquier atisbo de discriminación o rechazo. Para ello, se deben dar una serie de interacciones desde el diálogo, el debate y el respeto a las aportaciones de los demás integrantes del grupo. Hay turnos de aportación que deben respetarse, se propician las ayudas mutuas y el

sentimiento de equipo.

**-Aumento de la motivación.** La continua rotación entre actividades que se produce durante cada sesión con grupos interactivos posibilita que el alumnado mantenga un alto grado de atención y motivación en las actividades. Independientemente de los ritmos y dificultades individuales, todos los alumnos finalizan las tareas propuestas, se sienten miembros activos del grupo y les hace valorar positivamente tanto las capacidades propias como las del resto de compañeros.

Los grupos interactivos, tal y como se ha expuesto, están pensados para asegurar que el alumno sea protagonista de su propio aprendizaje, pero creando una interdependencia positiva para con las aportaciones del resto de sus compañeros. Por tanto, según Elboj et al. (2002), en los grupos interactivos, al igual que el aprendizaje cooperativo, se produce un cambio de roles, es decir, que el estudiante puede ser quien enseñe o quien sea enseñado, dependiendo del momento.

Con esta forma de organizar el aprendizaje, los alumnos confían más en sus posibilidades y asimilan que gracias a la interacción con sus compañeros pueden tener más éxito que si lo realizasen individualmente (Ordóñez et al., 2017).

Esta práctica permite desarrollar las habilidades comunicativas, ya que los alumnos deben hacerse entender para colaborar en su grupo. Se mejoran aptitudes como el manejo del tono y la organización de ideas. (Aubert et al., 2008).

En los grupos interactivos, cualquier persona de la comunidad educativa puede participar de manera voluntaria. Esto significa que cuanto mayor bagaje cultural o habilidades tengan estos voluntarios, de más calidad serán sus aportaciones a la enseñanza (Elboj et al., 2002). A través de las aportaciones de los voluntarios y voluntarias dentro del aula, junto con el profesorado y la interacción entre los propios alumnos y alumnas es como se optimiza al máximo el rendimiento escolar. Con formas de organización del aula como esta, se intenta hacer ver que a veces las aulas especiales no son la mejor solución y que con ellas no se fomenta la inclusión en determinados casos.

La participación de una persona adulta en cada grupo está pensada para asegurar que se respeten los diferentes ritmos de trabajo, supervisar el trabajo y las ayudas que los alumnos intercambian y se asegure una interdependencia positiva entre sus miembros durante la realización de la tarea asignada. Dicha persona voluntaria también suele responsabilizarse de llevar a cabo una evaluación del trabajo y los comportamientos durante la tarea, de tal manera que, al final de la sesión o sesiones queden recogidos y reciban la atención necesaria dichos aspectos y no tan solo el producto final del trabajo de cada grupo.

### **2.3.5. Principios de funcionamiento de los grupos interactivos**

Los grupos interactivos siguen una serie de principios de funcionamiento basados en las interacciones que tienen lugar en el proceso de aprendizaje. Dichos principios son, según CREA (2002):

“- Implicación de la comunidad educativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje: apertura del aula a maestros, familias, voluntariado y otros agentes.

- Flexibilización del tiempo y del espacio.

- Aprendizaje grupal e individual.

- Seguimiento más directo y personalizado del alumno.

- Optimización de recursos humanos, materiales y económicos.

- Fomento del espíritu crítico: multiplicidad de voces y discursos.” (Ferrer, 2005, p. 66)

La aplicación de grupos interactivos supone un cambio que afecta directamente en lo que se refiere a la organización y funcionamiento del aula. En primer lugar, para crear estos grupos interactivos es necesario establecer grupos heterogéneos. El número adecuado de grupos oscila entre cuatro o cinco, dependiendo del total de alumnos y de las actividades que se busque realizar. Es importante la heterogeneidad de estos grupos, siendo el profesor quien deberá encargarse de diseñarlos atendiendo a las características individuales y generales de sus alumnos y alumnas y a los criterios que considere más oportunos.

Antes de que se lleve a cabo cada sesión con grupos interactivos, el profesor deberá preparar una actividad para cada uno de los grupos establecidos, de tal manera que sean diferentes entre sí, pero todas guarden una relación con los contenidos escogidos. Los grupos irán rotando de actividad en actividad hasta que todos hayan finalizado todas las actividades propuestas. Dichas actividades deben fomentar las interacciones entre los propios alumnos y entre alumno y adulto, de tal manera que se dé un intercambio de conocimientos (Álvarez et al., 2012).

La duración de las actividades, como se verá en el apartado de metodología, suele variar dependiendo del nivel educativo en el que se aplican, ya sea Educación Infantil, Primaria o Secundaria. Para la etapa de Primaria se recomienda una duración mínima de 10 minutos y una máxima de 15. El profesor será quien se encargue de controlar el tiempo durante cada actividad e indicará a alumnos y voluntarios cuando llega el momento de rotar entre las mismas (Odina, Buitago y Alcalde, 2004).

En cada uno de los grupos se dará la presencia de una persona adulta voluntaria, quien se encargará de dinamizar las actividades y fomentar las interacciones entre alumnos. La función del voluntario no es la de impartir los contenidos escogidos, sino asegurarse del correcto funcionamiento del grupo y su implicación en la actividad (Lobató, 2010).

En los grupos interactivos no se eliminan completamente las actividades que

requieren de esfuerzo individual, pero se potencian aquellas que requieren un aprendizaje dialógico. El trabajo en equipo y la interrelación juegan un papel fundamental en los grupos interactivos, pero no se deben obviar la responsabilidad individual y el compromiso con el grupo (Pujolás, 2004).

El espacio es otro elemento clave en el correcto desarrollo de los grupos interactivos, ya que se necesita un lugar amplio en el que se puedan dividir las mesas y sillas de cada grupo en cuadrados que permitan el contacto visual preciso para interactuar. Si el aula no lo permitiese por espacio, sería recomendable utilizar una sala de usos múltiples o biblioteca. El espacio también ha de ser, pues, planificado antes de llevar a cabo la sesión.

### **2.3.6 Funciones del profesorado**

Las Comunidades de Aprendizaje y, en concreto, los grupos interactivos, necesitan de una relación profesor-alumnado lejos de la tradicional. El profesor ha de asumir la tarea de mantener la autonomía y la motivación del alumnado, cediendo parte de su responsabilidad para que éstos tengan un papel activo en su aprendizaje (Peirats y López, 2013).

Además de las funciones propias del docente, para un buen desarrollo de los grupos interactivos es necesario que el profesor asuma la función de organización, planificación y coordinación.

El profesor planifica cada sesión elaborando actividades relacionadas con los contenidos escogidos y los objetivos de aprendizaje. Además, deberá ponerse en contacto y seleccionar a los voluntarios que estarán presentes en cada grupo. Posteriormente, convocará una reunión o, de no ser posible, informará de otra manera a los voluntarios de cuáles serán las actividades, sus funciones y qué objetivos se pretenden alcanzar en la sesión.

Al comienzo de cada sesión el docente se encargará de dinamizar y distribuir a los grupos, pero es importante recordar que no formará parte de ninguno de ellos, sino que se dedicará a la observación, evaluación y solución de posibles dudas o conflictos que puedan surgir.

Como se ha indicado anteriormente, será también el encargado de diseñar los grupos heterogéneos atendiendo a diversos criterios. Si estos grupos funcionan adecuadamente y obtienen buenos resultados, se pueden mantener en el tiempo durante un trimestre completo.

Mientras el alumnado realiza las actividades, el profesor observará el

funcionamiento y rendimiento de cada grupo en cada actividad con el objetivo de tomar anotaciones y evaluar, aunque es conveniente que el voluntariado también tome parte en este proceso de evaluación utilizando instrumentos diseñados por el docente.

Todas estas funciones, así como los recursos y tiempos necesarios deberán estar recogidas en la programación del aula y del propio centro (Álvarez et al., 2012).

### **2.3.7 Funciones del alumnado**

Al igual que en el caso del profesor, el alumnado también desarrolla un rol y unas funciones diferentes a las habituales cuando se trabaja por grupos interactivos.

El alumno ya no es un sujeto pasivo en su propio aprendizaje, siendo simplemente el receptor de una serie de conocimientos impartidos por el profesor, sino que tiene un papel de protagonista, un rol activo (Peirats y López, 2013).

A la vez que esto, sus relaciones tanto con el docente como con el resto de sus compañeros se ven modificadas y a éstas se les añade la interacción con los adultos voluntarios. Las habilidades sociales del alumnado se desarrollan al formar parte de un grupo heterogéneo y tener que interactuar y cooperar activamente con el resto de miembros.

Los integrantes de cada grupo, debaten, toman decisiones, aportan sus propias opiniones y llegan a acuerdos. El alumnado deberá pues, utilizar el diálogo como una vía imprescindible para su aprendizaje (Oliver y Gatt, 2010).

Un elemento destacable de los grupos interactivos, que se produce también en el aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva entre los miembros de cada grupo. La responsabilidad individual de cada alumno se complementa con la de sus compañeros para alcanzar los objetivos de aprendizaje propuestos. Esto motiva a los alumnos y alumnas y les anima a ayudarse mutuamente para que el total del grupo obtenga buenos resultados. Todos aprenden y enseñan, lo cual elimina la posible discriminación y posibilita que todos los integrantes sean partícipes de un modo u otro en la actividad.

### **2.3.8. Funciones del voluntario**

Como se ha ido explicando con anterioridad, en esta forma de organización del aula el alumnado rota cada vez que finaliza el tiempo estimado para cada actividad, lo cual genera un dinamismo en el aula. La intensidad de este dinamismo varía dependiendo del número de la cantidad de actividades propuestas o del tiempo asignado a cada una de ellas.

En cada grupo, un miembro voluntario de la comunidad educativa es el encargado de dinamizar la tarea, observar el desempeño de los integrantes del grupo, deducir si los estudiantes entienden la tarea propuesta, identificar y proponer soluciones a posibles problemas, ser un moderador en el diálogo y evitar comportamientos tanto dominantes como pasivos (Castro et al., 2014).

Con las Comunidades de Aprendizaje y, en concreto, con los grupos interactivos, se abren las puertas del aula a aquellos miembros de la comunidad educativa interesados en participar en el proceso educativo.

Siguiendo a Lobato (2010), se puede afirmar que no existe un modelo o prototipo de voluntario, por lo que pueden participar desde personal no docente del centro, como profesores jubilados, vecinos, personal de asociaciones, estudiantes universitarios o las propias familias, aunque ciertos centros, como se verá en el apartado de metodología, se muestran reticentes a que los padres y madres participen de estas actuaciones siempre que sea en el mismo aula que sus propios hijos.

Desde un punto de vista teórico los voluntarios no han de encargarse de las explicaciones sobre cada actividad, ya que ésta es una función del profesorado que es quien debe asegurarse durante las sesiones previas de que el alumnado conoce qué se le pide en cada tarea y cómo llevarla a cabo (Ordóñez et al., 2017). Tanto el personal docente como los voluntarios deben trabajar coordinados y respetando sus roles en el desempeño de las sesiones. Los profesores y profesoras serán los encargados de establecer qué contenidos se busca trabajar, observar el desempeño de cada grupo y finalmente evaluar (Ferrer, 2005).

Para el docente, la participación de estos voluntarios es una ayuda sustancial, además de que tienen la posibilidad de realizar sugerencias o propuestas, aportando distintos puntos de vista y ayudando en el proceso creativo de las actividades (Álvarez et al., 2012).

Para el alumno, la presencia de los voluntarios en el aula supone un elemento innovador y motivador que les permite interaccionar con otras personas además del profesor y sus compañeros, además de una gran ayuda puesto que les ofrece la posibilidad de tener una atención más personalizada con la que solucionar posibles dificultades.

La coordinación entre docente y voluntarios es esencial para poder alcanzar los objetivos establecidos y trabajar siguiendo una misma línea de actuación. Es

recomendable que estas personas de la comunidad estén presentes desde el comienzo del proceso de planificación y, siempre que sea posible, realicen una formación previa para conocer qué son exactamente los grupos interactivos, las comunidades de aprendizaje y cuáles son sus funciones en los mismos.

### **2.3.9 Investigaciones relacionadas con grupos interactivos**

Desde las primeras puestas en práctica de esta forma de actuación se han llevado a cabo diversas investigaciones en centros educativos que utilizan los grupos interactivos en su día a día.

Con el objetivo de conocer opiniones provenientes del profesorado, el voluntariado y los propios estudiantes, Ortega y Álvarez (2015) propusieron una investigación en un centro donde se trabajaba de esta manera desde hace cuatro años. Para ello realizaron un estudio de caso, utilizando métodos como la investigación, cuestionarios de satisfacción y entrevistas a diferentes representantes de los colectivos anteriormente mencionados. Un 87% de los alumnos y familias manifestaron una preferencia por el aprendizaje con apoyo de voluntarios e interacción continua con sus compañeros.

En lo referente a la convivencia, 20 de 23 alumnos que participaron en esta investigación percibían una mejoría en este sentido, sobre todo en aquellos grupos que tenían mayores problemas iniciales en la convivencia.

Para el grueso de los entrevistados, los grupos interactivos suponen una estrategia eficaz con la cual aumenta la participación de la comunidad en el centro (Ortega y Álvarez, 2015).

En la misma línea, existe una investigación anterior en la cual se realizó un estudio de caso en un centro en proceso de transformación en Comunidad de Aprendizaje (Álvarez et al., 2014). En ella se recopilaban las opiniones de 6 docentes, 24 voluntarios y voluntarias, y 148 alumnos y alumnas a través de cuestionarios de satisfacción. Para obtener más y mejores datos, se usó la observación y la toma de notas de campo que complementaron las informaciones recogidas mediante los nombrados instrumentos.

Tras el análisis final, el estudio revela una satisfacción de la comunidad educativa con el cambio a Comunidad de Aprendizaje y el uso de los grupos interactivos, destacando los beneficios que estos aportan a las relaciones sociales entre alumnado y personas adultas, el éxito en los resultados escolares y el desarrollo de ciertos valores.

Otras importantes investigaciones que guardan relación con este tópico son aquellas centradas en analizar la efectividad de los grupos interactivos como técnica para lograr una educación inclusiva. En este sentido, destaca un estudio de López y Peirats (2014) en el cual se analizó la relación entre grupos interactivos y la atención a la diversidad. Este estudio centra sus observaciones en tercero de Educación Infantil y una clase de sexto de Educación Primaria, completando la información obtenida con un análisis de



documentos, dos entrevistas individuales y un grupo de debate.

Las dos entrevistas individuales se realizan a los tutores de los ambos grupos, mientras que el grupo de debate lo conformaron madres y padres del alumnado. Los resultados obtenidos confirman los grupos interactivos como una práctica que promueve la enseñanza igualitaria, ya que el alumnado encuentra apoyo en sus compañeros, el profesor y los voluntarios, permitiendo esto que el alumnado con alguna dificultad se vea apoyado por el alumnado con menor grado de dificultad o por el voluntario y el docente.

El trabajo en equipo permite al alumnado aprender de forma cooperativa (López y Peirats, 2014). En el estudio también se destacan los beneficios aportados por el diálogo y la participación familiar en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Otro estudio que sigue esta línea de investigación es el llevado a cabo en un centro de Infantil y Primaria de Cataluña en el que se realizó un análisis de documentos y un debate en el Claustro (Muntaner, Pinya y De la Iglesia, 2015). Los resultados confirman que los grupos interactivos fomentan la participación de todo el alumnado, eliminando ciertas situaciones de rechazo o exclusión.

Además de las mencionadas investigaciones, existen otros estudios dedicados a la aplicación de los grupos interactivos en el aprendizaje de ciertas áreas de conocimiento. Así pues, existen investigaciones sobre su aplicación a la Geografía (Domínguez, 2012), a la Educación Física (Castro, Gómez y Macazaga, 2014), las Ciencias Naturales (Lavín, 2014) y las Ciencias Sociales (Valero e Íñiguez, 2015).

### 3. METODOLOGÍA

#### 3.1 Muestra

Como paso previo al diseño de esta propuesta, es recomendable realizar un muestreo en el aula para conocer cuáles son los estilos de aprendizaje predominantes en la misma, utilizando como instrumento el cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (1995) (anexo 1). Estos datos pueden servir al docente como guía para enfocar las actividades y deben ser tenidos en cuenta para evaluar los resultados obtenidos al final de las mismas.

En el caso de esta investigación, el grupo clase al cual corresponden los resultados de este cuestionario corresponde a 3º de Primaria, concretamente a 3ºA, una de las tres vías de un colegio público situado en el barrio de Parque Goya de Zaragoza. Hay 25 alumnos en esta promoción (2018/2019), 14 chicos y 11 chicas.

El nivel **lingüístico** es, salvo casos concretos, correcto, tanto en lengua castellana como en inglés (necesario para seguir las asignaturas del plan de bilingüismo). Dentro de los casos aislados conviene mencionar tres estudiantes de 3ºA. En primer lugar, uno de los alumnos presenta problemas tanto en la lectura como en la comprensión, y recibe apoyo fuera del aula durante las horas de Lengua; en su caso la profesora ha comentado que la mejora que ha experimentado durante el curso es notable.

Otro de los alumnos con dificultades con el lenguaje es de procedencia árabe y no posee un nivel de competencia lingüística al nivel de sus compañeros. Es capaz de entenderse con ellos y expresarse oralmente, y tiene una actitud receptiva y participativa, pero sin embargo carece de un buen nivel de expresión escrita, tiene problema con la ortografía, no diferencia bien los tipos de palabras y le cuesta entender textos y enunciados en español, por lo que es necesario explicarle en profundidad qué le están pidiendo en cada tarea. Su nivel en inglés, sin embargo, es adecuado para su edad.

Por último, encontramos a un alumno con problemas de comprensión y expresión, tanto en castellano como en inglés. Es hermano gemelo de un estudiante de otra clase catalogado como ACNEE (el cual tiene una adaptación curricular no significativa). En el caso del primero de los hermanos, sin embargo, éste no precisa de adaptación curricular pero sí que presenta problemas de comprensión y expresión, especialmente en inglés.

En cuanto a las **características sociales**, hay un caso de absentismo severo, el cual acude al centro como máximo 2 días por semana, casi no trae materiales, y evidentemente no lleva las tareas al día. Si se le encomienda trabajo, no demuestra demasiado interés inicial, pero finalmente sí que lo realiza y colabora activamente en el grupo. El desfase de este niño radica en el absentismo, ya que desde el centro se tiene claro que, si tuviese un nivel de asistencia normal, sus resultados de aprendizaje no serían inferiores a la media.

El grupo clase denota en general buena **cohesión**, respeto entre ellos y actitudes de colaboración y compañerismo, ya que, generalmente están organizados espacialmente en grupos de 5 integrantes y trabajan de manera cooperativa.

### **3.2 Objetivos de este trabajo**

El objetivo general de este trabajo es elaborar una propuesta didáctica basada en rincones de estilos de aprendizaje mediante grupos interactivos.

Con el fin de lograr este objetivo se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Profundizar en el concepto de los rincones de estilos de aprendizaje.
- Describir y trabajar la organización por grupos interactivos.
- Conocer el estilo de aprendizaje predominante en alumnos de 3º de Primaria.
- Proponer actividades para el área de inglés y adaptadas a los diferentes estilos de aprendizaje.
- Crear instrumentos de evaluación para conocer la relación entre estilos de aprendizaje predominantes y rendimiento del alumnado en las actividades.

### **3.3 Instrumentos**

#### **3.3.1 Cuestionario CHAEA-Junior de estilos de aprendizaje**

De cara a la elaboración de la propuesta y una posible evaluación de la misma, resulta importante conocer cuáles son los estilos de aprendizaje predominantes en el aula en la cual se vaya a implementar. Para ello, y como muestra de cómo se entiende que debería realizarse esta evaluación inicial de los estilos de aprendizaje en cualquier grupo-clase, se ha llevado a cabo una investigación en un contexto real, un aula de tercero de Primaria en un colegio público de la ciudad de Zaragoza, España.

Esta investigación, de carácter etnográfico y descriptivo se ha realizado mediante la aplicación de un cuestionario y la posterior conversión en porcentajes de los datos recogidos. Es una investigación descriptiva, además de etnográfica, puesto que además de la observación directa, se ha utilizado también un instrumento como es un cuestionario que ayuda a recoger y analizar datos sobre las características del grupo-clase (Córdoba, et al., 2006)

En primer lugar, cabe destacar que, debido a la temprana edad de estos estudiantes, resultaría altamente improbable que respondiesen al Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje, a partir de este momento CHAEA, con total grado de autonomía, de manera solvente y utilizando una sola sesión. La forma en la que los diferentes ítems

son expuestos y la longitud de dicho cuestionario (80 ítems) no se adaptan a las capacidades de alumnos y alumnas de 3º de Educación Primaria, por lo que será necesario hacer uso de un cuestionario simplificado y adaptado para estudiantes de estas edades. Este cuestionario adaptado recibe el nombre de CHAEA-Junior (anexo 1), y fue desarrollado por Sotillo (2014) en respuesta a los problemas anteriormente mencionados. El cuestionario pasa de 80 ítems a 44, y la gramática que en ellos se emplea hace mucho más sencilla la comprensión a los alumnos de esta edad.

Asimismo, con el fin de que las respuestas marcadas sean lo más cercanas a la realidad, será necesario un acompañamiento del profesor en cada cuestión. El alumnado no realizará el cuestionario de manera autónoma, sino siguiendo las pautas y pertinentes aclaraciones del docente, ya que, si bien algunas de las cuestiones son enteramente comprensibles para un alumnado de esta edad, otras necesitan de cierta explicación y adaptación al lenguaje coloquial de los estudiantes.

En el caso que ocupa estas líneas, se siguieron estas pautas, utilizando parte de tres sesiones diferentes de la asignatura Tutoría para llevar a cabo la recogida de datos. En cada una de estas sesiones se entregó a los alumnos una parte diferente del cuestionario CHAEA Junior, 15 preguntas cada sesión, salvo la última parte de 14, hasta llegar al total de 44. En cada uno de los ítems, previa respuesta de los alumnos y alumnas, se dieron explicaciones aclaratorias sobre los mismos con el objetivo de asegurar la comprensión de lo que se preguntaba en cada cuestión. Esto se hizo para que los alumnos pudieran seguir de manera correcta el cuestionario y conociesen con exactitud a qué estaban respondiendo, siempre respetando la versión original del mismo.

Una vez completados y recogidos los cuestionarios, es turno de analizar qué reflejan, esto es, a qué estilo de aprendizaje es más afín cada alumno y alumna. Para averiguar esto se hizo uso del baremo de Sotillo (2014) que acompaña y fue diseñado junto al propio cuestionario CHAEA Junior (anexo 2). Mediante este baremo se pueden analizar las respuestas de cada alumno y alumna y concluir cuál es su estilo de aprendizaje predominante.

### **3.3.2 Entrevistas**

Con la finalidad de complementar la información recogida en el apartado teórico de esta investigación se ha entrevistado telefónicamente a dos integrantes del personal de un centro que fue pionero y lleva años trabajando con grupos interactivos en la ciudad de Zaragoza. Se trata de un miembro del equipo directivo y un docente. A ambos se les ha realizado una entrevista similar, con la única diferencia de que en el caso del jefe de estudios se han incorporado algunas preguntas más relacionadas con la organización del centro (anexo 3).

Debido a esta variabilidad entre las preguntas se puede decir que se trata de una entrevista semiestructurada, dentro del marco de una investigación cualitativa y etnográfica (Gonzalez y Criado, 2003).

### **3.4. Resultados**

En este apartado se analizará la relación entre los diferentes instrumentos descritos en el anterior apartado y su relación con los objetivos planteados para este trabajo.

#### **3.4.1 Datos obtenidos con el cuestionario CHAEA-Junior**

En el primer objetivo específico se habla de profundizar en el concepto de los rincones de estilos de aprendizaje. Tanto en el apartado de marco teórico, en el cual se han detallado varias líneas de investigación al respecto de estos conceptos, como en la muestra e instrumentos descritos en los anteriores apartados, se han expuesto tanto las características de los rincones de aprendizaje como diferentes clasificaciones de estilos de aprendizaje.

En el caso de la muestra y el uso del cuestionario CHAEA Junior en un contexto real, se ha expuesto además como se pueden llegar a conocer los diferentes estilos de aprendizaje de alumnos y alumnas de un grupo clase de Primaria, cumpliendo así con el tercer objetivo específico de este trabajo, conocer el estilo de aprendizaje de alumnos de 3º de Primaria. Así pues, una vez que los estudiantes completaron las cuatro partes que componían el test y los datos obtenidos fueron analizados, éstos fueron los resultados para el aula en que se realizó la muestra:

**Estilo activo:** El porcentaje de alumnos y alumnas con un estilo de aprendizaje predominantemente activo fue de un 44%, siendo 11 los alumnos en los cuales predomina este estilo. Este fue el mayor porcentaje, y las causas de esto pueden ser explicadas en cierto modo tomando en cuenta la metodología de trabajo que se sigue en este colegio desde edades tempranas, el aprendizaje cooperativo.

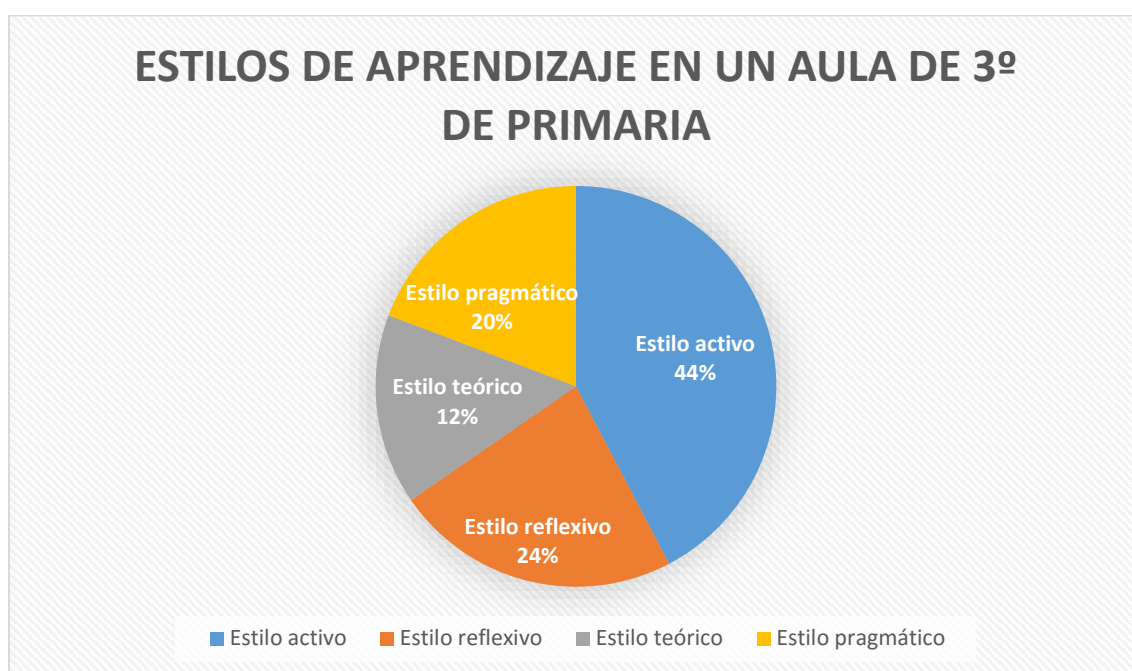
**Estilo reflexivo:** El porcentaje de estudiantes con una mayor afinidad hacia el estilo de aprendizaje reflexivo fue de un 24%, haciendo un total de 6 alumnos. Este resultado, siendo el segundo mayor porcentaje, deja ver que en una clase de tercero de educación Primaria ya podemos observar claramente tanto alumnos y alumnas que se implican activamente en las actividades y que prefieren el trabajo instrumental desde un primer momento como otros que prefieren asumir un rol de observación y análisis antes de abordar la tarea.

**Estilo teórico:** El estilo teórico es el que menos predomina en este grupo-clase, con un total de 3 alumnos, lo cual equivale a un 12%. Como se ha indicado, esto puede deberse a la metodología con la que habitualmente trabajan en la mayoría de asignaturas, el aprendizaje cooperativo. Desde edades tempranas se busca en este centro un papel activo

y de aplicación de los conocimientos en un contexto real o que simule situaciones cotidianas, por lo que la preferencia de los alumnos hacia un enfoque más teórico es reducida.

**Estilo pragmático:** Este es el segundo estilo de aprendizaje con mayor predominancia entre el alumnado de esta clase, sumando un 20%, es decir, 5 alumnos. Como se ha comentado, en el centro se acostumbra a relacionar los contenidos que se trabajan con elementos y situaciones conocidas por el alumno, aplicándolos en contextos reales o que lo simulan. No es de extrañar, por tanto, la presencia de un 20% de alumnos que prefieren aplicar de manera práctica sus conocimientos a la hora de aprender.

La siguiente gráfica muestra la relación entre estilos de aprendizaje y porcentaje obtenido:



Gráfica 1. Estilos de aprendizaje en un aula de 3º de Primaria

Cabe destacar que, si bien los resultados del cuestionario CHAEA Junior no deben tomarse como definitivos e invariables, sí que sirven al maestro como referencia a la hora de diseñar ciertas actividades o adaptar el modo de enseñar los contenidos. Asimismo, servirán como guía y como imagen previa a la propuesta didáctica y de evaluación que se presentará en el siguiente apartado de este trabajo. De cara a una posible aplicación futura de la misma, se recomienda el uso de esta evaluación inicial de estilos de aprendizaje para, una vez implementada la propuesta, contrastar y cotejar los datos obtenidos con los resultados y el rendimiento de los estudiantes al final de la propuesta didáctica.

### 3.4.2 Conclusiones sobre las entrevistas

En relación con el segundo objetivo específico, describir y trabajar la organización por grupos interactivos, se han elaborado y llevado a cabo las dos entrevistas mencionadas en el apartado de instrumentos (anexo 3). En ambas entrevistas, los entrevistados hablan en positivo de su experiencia trabajando con los grupos interactivos y la conversión del centro en Comunidad de Aprendizaje casi una década atrás. Las ventajas que mencionan tienen que ver tanto con la mejora del rendimiento académico de los estudiantes con centros como con el aspecto de interacción entre los alumnos y alumnas, basándose esto en el aprendizaje dialógico y en un rol de protagonismo en su propio aprendizaje.

Ambos entrevistados, y especialmente el jefe de estudios del centro, hacen especial hincapié en la importancia de los voluntarios que acuden al centro a participar en las sesiones con grupos interactivos. La presencia de estos voluntarios posibilita la realización de las mismas y además genera un espíritu de comunidad en el entorno del centro. Se comenta también que algunos de estos voluntarios no solamente se dedican a asistir a los maestros en estas sesiones, sino que también participan de las actividades y talleres que el centro propone o se encargan de impartir cursos de diversas materias tanto para alumnos como para padres y madres del centro.

Por otra parte, es esencial que los adultos que participan voluntariamente en estas sesiones conozcan cuáles son sus funciones y no se extralimiten, por lo que no siempre están de acuerdo en recibir familiares de alumnos, o al menos no sin explicarles previamente en qué consiste su papel y cuáles actitudes a prevenir.

La presencia y número de voluntarios inciden también a la hora de planificar el número de sesiones semanales. En una de las entrevistas, el docente responde que, si hubiese más disponibilidad de voluntarios, el centro vería con buenos ojos ampliar el número de horas semanales que se dedican a trabajar por grupos interactivos, que está fijado actualmente en dos horas por semana.

Hablan también de la positividad de las interacciones entre los miembros de los grupos debido a la heterogeneidad de los mismos, siendo esto parte fundamental del funcionamiento de esta forma de organización del aula. El agrupar a los alumnos y alumnas siguiendo criterios como la diferencia de ritmos o niveles de aprendizaje, el dominio del lenguaje, el estilo de aprendizaje o la personalidad favorece que los integrantes de cada grupo se complementen entre ellos, dando lugar a un aprendizaje más completo donde unos aprenden de otros y se producen una interacción y una interdependencia positivas.

En cuanto a las posibilidades de utilización de esta forma de organización del aula, cabe destacar que, tal y como se puede apreciar en las respuestas que ambos ofrecen en sendas entrevistas, los grupos interactivos sirven para trabajar y asentar contenidos de diversas asignaturas. Esto hace que en múltiples ocasiones se utilicen para trabajar contenidos del área de matemáticas, lengua castellana, ciencias naturales e incluso más asignaturas de manera voluntaria. La posibilidad de que cada grupo comience trabajando

en una de las actividades y, tras el tiempo establecido, rote hacia la siguiente, hace posible que las actividades puedan ser variadas e incluso totalmente independientes entre sí.

Las etapas y cursos en las cuales se utilizan los grupos interactivos también es un punto de coincidencia entre los dos entrevistados, que consideran que se pueden aplicar desde primero de Infantil hasta el último curso de Primaria sin ningún problema. La única diferencia es que, mientras que en Infantil y primeros cursos de Primaria lo recomendable es diseñar sesiones más cortas y una menor duración de cada actividad, en cursos intermedios y altos se puede ocupar una sesión completa de 45 minutos o incluso más trabajando de esta forma, ya que el ir cambiando de actividad motiva al alumnado.

En definitiva, ambos entrevistados coinciden en alabar el trabajo con grupos interactivos y los conciben como algo beneficioso para los alumnos y su aprendizaje en un sentido integral, ya que permite trabajar contenidos tanto teóricos como instrumentales y actitudinales.

Por último, en lo que hace referencia al cuarto y al quinto objetivo específico, en los cuales se persigue proponer actividades para el área de inglés adaptadas a los diferentes estilos de aprendizaje y crear instrumentos de evaluación, estos se desarrollan con profundidad en la propuesta didáctica que se expone a continuación.



## **4. PROPUESTA DIDÁCTICA**

### **4.1 CONTENIDOS ESCOGIDOS**

Los contenidos que se van a trabajar durante las sesiones de esta propuesta se corresponden con algunos de los contenidos del Currículo Oficial de Aragón (2011) para el área de Inglés, concretamente aquellos dedicados a 3º de Primaria:

#### **BLOQUE 1: Comprensión de textos orales**

- Distinción de tipos de comprensión (palabras y frases cortas).
- Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto (imaginación y predicción; inferencia a partir de imágenes y gestos)
- Inferencia y formulación de hipótesis sobre significados a partir de la comprensión de elementos significativos, lingüísticos y paralingüísticos (gestos, expresión facial, contacto visual).

#### **BLOQUE 2: Producción de textos orales:**

- Descripción de personas y animales, actividades, lugares, objetos, hábitos.
- Usar lenguaje corporal culturalmente pertinente (gestos, expresiones faciales, contacto visual)
- Léxico oral de alta frecuencia (producción) relativo a identificación personal; posesiones; preposiciones, colores, números, familia, comidas, bebidas, juguetes, material escolar, partes del cuerpo, animales, días de la semana, ropa, adjetivos, lugares (campo, ciudad...), monedas...

#### **BLOQUE 3: Comprensión de Textos Escritos**

- Distinción de tipos de comprensión (palabras y frases cortas).
- Formulación de hipótesis sobre contenido y contexto (imaginación y predicción; inferencia a partir de palabras conocidas)
- Descripción de personas y animales, actividades, lugares, objetos, hábitos.
- Léxico escrito de alta frecuencia (recepción) relativo a identificación personal; posesiones; preposiciones, colores, números, familia, comidas, bebidas, juguetes, material escolar, partes del cuerpo, animales, días de la semana, ropa, adjetivos, lugares (campo, ciudad...), monedas...

#### **BLOQUE 4: Producción de Textos Escritos**

- Movilizar y coordinar las propias competencias generales y comunicativas con el fin de realizar eficazmente la tarea (repasar qué se sabe sobre el tema, qué se puede o se quiere decir, etc.).
- Localizar y usar adecuadamente recursos lingüísticos o temáticos.
- Incorporación de ilustraciones (fotografías, dibujos, etc.); gráficos, tablas; características tipográficas (tipos de letras, emoticonos...).

- Descripción de personas y animales, actividades, lugares, objetos, hábitos.
- Léxico escrito de alta frecuencia (producción) relativo a identificación personal; posesiones; preposiciones, colores, números, familia, comidas, bebidas, juguetes, material escolar, partes del cuerpo, animales, días de la semana, ropa, adjetivos, lugares (campo, ciudad...), monedas...

Contenidos extraídos del currículo oficial de la página web de Educaragón, concretamente dentro del área de lengua extranjera: Inglés (Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, 2011, 43-62).

## **4.2 INTRODUCCIÓN A LA PROPUESTA DE GRUPOS INTERACTIVOS**

Dado que esta propuesta está diseñada para ser implementada en el área curricular de Inglés en el tercer curso de Educación Primaria, los contenidos que en ella se trabajan están enmarcados dentro de la programación en una unidad didáctica dedicada al tópico de la comida. Se entiende, pues, que el hilo conductor de la propuesta sean los alimentos, un tema recurrente en el contexto sociocultural del alumnado y que ofrece numerosas ventajas a la hora de trabajar contenidos del área de inglés como las descripciones o ciertas estructuras del lenguaje útiles para expresar preferencias y gustos, así como para ofrecer o pedir algo.

El tema de los alimentos tiene el potencial suficiente para despertar el interés de alumnado y estimular su motivación, además de poder trabajarse desde diversas perspectivas, dando pie a que el alumno exprese sus opiniones y adquiera conocimientos de una manera participativa, encajando así con la propuesta de grupos interactivos y estilos de aprendizaje tal y como se verá más adelante.

Para trabajar los contenidos escogidos se hará uso de tres sesiones de 45 minutos cada una. La primera de estas sesiones servirá a modo de introducción del tema y permitirá que los alumnos estén familiarizados con los contenidos que se trabajarán en los grupos interactivos.

En las dos sesiones restantes se trabajará siguiendo la organización por rincones de estilos de aprendizaje, utilizando para ello los grupos interactivos. Los alumnos estarán divididos en cuatro grupos heterogéneos de 6 alumnos cada uno, salvo uno que será de siete. La elección de los alumnos se hará bajo el criterio del docente, atendiendo siempre a motivos como los ritmos de aprendizaje, dificultades con el idioma o la complementariedad de los miembros. La razón por la cual crear cuatro grupos es porque este será el número de rincones en los que se trabajará, coincidiendo cada uno con los diferentes estilos de aprendizaje recogidos en el cuestionario CHAEA (1995) de Honey-Alonso (reflexivo, pragmático, activo y teórico).

Es importante a la hora de planificar las sesiones contactar previamente con las familias o miembros de la comunidad educativa que van a estar presentes en cada grupo, explicándoles en qué consistirá su tarea y cuáles son sus funciones dentro de los grupos.

A continuación, se muestra un cuadro que resume la progresión y que ofrece una breve información sobre qué se llevará a cabo en cada sesión:

	TEMPORALIZACIÓN	RESUMEN
<b>PRIMERA SESIÓN</b>	45 minutos	-Presentación del tópico -Introducción del vocabulario mediante <i>flashcards</i> y juego. -Presentación de la estructura gramatical “ <i>would + sujeto + like + some [...]?</i> ” y dictado.
<b>SEGUNDA SESIÓN</b>	45 minutos	-Primera sesión en la que se emplean grupos interactivos. -División de los estudiantes en grupos heterogéneos y comienzo de las actividades en los rincones. -Cuatro rincones establecidos, uno para cada estilo de aprendizaje, en los cuales los grupos irán rotando hasta que todos completen los 4 rincones.
<b>TERCERA SESIÓN</b>	45 minutos	-Segunda sesión con grupos interactivos. -Se repiten los cuatro rincones, distintas actividades que continúan o complementan las de la sesión previa. -Minutos finales para la realización de una autoevaluación.

### 4.3 PRIMERA SESIÓN

Como requisito previo al trabajo de los contenidos mediante rincones con grupos interactivos, se hace preciso que los estudiantes tengan conocimiento de los mismos, de tal manera que puedan aplicarlos en las diferentes actividades que se propongan en las sesiones posteriores. Para ello es necesaria la utilización de una sesión inicial en la cual se trabajen tanto el vocabulario que se va a utilizar durante toda la propuesta como las diferentes estructuras gramaticales cuya adquisición vertebrará el diseño de estas tres sesiones para el área de Inglés.

Los objetivos generales de esta sesión son:

- Presentar el vocabulario relacionado con los alimentos.
- Trabajar la memoria y la asociación entre imagen y palabra.
- Fomentar la participación de los estudiantes en las actividades propuestas.
- Introducir las estructuras gramaticales a trabajar durante las siguientes sesiones.
- Practicar el vocabulario y las estructuras presentadas.

Esta primera sesión tendrá una duración de 45 minutos y en ella se presentará el tópico a trabajar, los alimentos, así como las principales estructuras gramaticales de la unidad, que no son otras que la pregunta “*would+ sujeto+like some [...]?*” y la respuesta a la misma, es decir, “*Yes/No+ sujeto+would/wouldn’t*”.

Para ello, estos 45 minutos estarán divididos en tres partes diferenciadas pero interrelacionadas entre sí. La estructura de la sesión sería entonces la siguiente:

<b>Nombre de la sesión:</b> “ <i>Would you like some food?</i> ”
<b>1ª fase: 15 minutos</b> En esta primera parte de la sesión se introducirá el tema y se presentará el vocabulario haciendo uso de imágenes o “flashcards” (anexo 4) Para ello previamente se habrán escrito en la pizarra las palabras a aprender ( <i>pineapple, mushrooms, chicken, onion, cheese, pepperoni, prawns, olives, ham, bacon, spinach, corn</i> ). El profesor levantará cada tarjeta y dirá el nombre correspondiente. Mediante repetición los alumnos memorizarán la palabra y su pronunciación. Una vez hecho esto, cada imagen se colocará con un imán o adhesivo encima de cada palabra escrita en la pizarra y los alumnos las escribirán en su cuaderno junto a su significado en español para recordar la ortografía.
<b>2ª fase: 10 minutos</b> A continuación, con el objetivo de asentar mejor el vocabulario, se ha diseñado una gamificación utilizando la aplicación Quizizz. (anexo 5) Este recurso puede utilizarse dos maneras: si se dispone de pizarra digital los alumnos irán acercándose por turnos a resolver cada pantalla del juego, repitiendo si es necesario para que todos participen; si no se dispone de ella se puede hacer de manera grupal,

siendo el profesor quien dirige el juego y los alumnos quienes votan qué opción es la correcta.

**3ª fase: 20 minutos**

Una vez visto y trabajado el vocabulario es turno de centrarse en la estructura gramatical “*would+sujeito+like some [...]?*”.

Para ello, el maestro o maestra explicará cómo se formula esta pregunta, para qué se utiliza y cómo se responde tanto positiva como negativamente a la misma. Practicará algunos ejemplos con los alumnos y los apuntará en la pizarra.

Una vez conozcan y sepan utilizar esta estructura se procederá a realizar un ejercicio de dictado mezclándola con el vocabulario aprendido. El docente le entregará una tarjeta aleatoria al alumno que escoja y éste deberá preguntar a otro alumno o alumna y éste responderá según sus gustos. Después el profesor lo repetirá dos o tres veces para que los alumnos lo anoten en su cuaderno. Esto se realizará con cada palabra del vocabulario.

Un ejemplo podría ser: “*Sergio, would you like some cheese? Yes, I would*”

Los resultados de aprendizaje esperados para esta sesión son:

- Memorizar y reconocer el vocabulario relacionado con los alimentos.
- Participar activamente en las actividades propuestas.
- Ser capaz de reconocer y utilizar las estructuras gramaticales presentadas.

## **4.4 SEGUNDA SESIÓN**

En la segunda sesión de trabajo, el docente dividirá a los alumnos y alumnas en los grupos previamente diseñados (tres grupos de 6 y uno de 7) y les asignará un rincón en el que comenzar. Se habla de grupos previamente diseñados puesto que es el tutor quien debe encargarse de dividir a los estudiantes siguiendo los criterios que considere oportunos y adecuados para la actividad o actividades a realizar. Con gran frecuencia se persigue que los grupos interactivos tengan una heterogeneidad de sus integrantes. Esto puede lograrse agrupando alumnos y alumnas con distintos niveles y ritmos de aprendizaje, distinto género, contexto sociocultural, estilo de aprendizaje, caracteres y personalidades o atendiendo a otros aspectos dependiendo de la tarea que quiera realizarse.

En este caso, pese a que cada rincón de aprendizaje está enfocado a un estilo de aprendizaje concreto, interesa que los miembros de cada grupo tengan estilos diferentes para ver cómo éstos se complementan y observar si los estudiantes con un estilo de aprendizaje determinado rinden de manera superior al resto del grupo en el rincón al cual corresponde el mismo. Los grupos trabajarán en cada rincón por aproximadamente 10-12 minutos y una vez cumplido el tiempo, rotarán en el sentido de las agujas del reloj.

Cabe destacar, además, que es precisa la presencia en cada uno de los rincones de un adulto voluntario, elemento indispensable para el trabajo mediante grupos interactivos. Estos adultos, encargados de dinamizar, observar el desempeño de los alumnos y tomar las pertinentes anotaciones marcadas por el tutor, han de ser miembros de la comunidad de aprendizaje del centro. Si el centro está acostumbrado a trabajar con grupos interactivos, lo habitual es que cuente con una red de voluntarios a los que acudir. En caso de que no sea así, siempre es recomendable ponerse en contacto con alumnos universitarios, preferiblemente del grado de Magisterio, padres o madres del centro o incluso profesores que tengan guardia en las horas planeadas.

Es importante informar a estos voluntarios sobre cuáles son sus funciones en el grupo, previniendo posibles actitudes o que den demasiadas facilidades interviniendo en exceso en el trabajo autónomo del alumnado.

Durante esta primera sesión con grupos interactivos se trabajarán los contenidos relativos al vocabulario y estructura presentados en la sesión inicial. El objetivo de la misma es asentar estos nuevos conocimientos antes de su posterior aplicación en actividades con mayor contextualización, por lo cual será importante que los alumnos trabajen tanto teóricamente como poniendo en práctica estos conocimientos. Algunos de los productos finales de las actividades propuestas para esta sesión están pensadas para poder ser empleados en la siguiente, de manera que se evidencia una progresión y secuenciación de los contenidos.

En cuanto a los objetivos, algunos de ellos engloban toda la sesión y otros son específicos para cada rincón de estilo de aprendizaje. Los objetivos generales para esta sesión son:

- Asentar el vocabulario presentado en la sesión anterior.
- Promover la interacción entre los miembros de los grupos.
- Profundizar en las estructuras gramaticales presentadas en la sesión previa.
- Favorecer la participación y el protagonismo del alumnado.
- Trabajar de manera ágil y eficiente por grupos interactivos.

Así pues, se presentan a continuación las actividades diseñadas para cada rincón de estilos de aprendizaje:

#### **4.4.1 Rincón activo:**

**Tiempo:** 10-12 minutos

**Objetivos específicos:**

- Refrescar conocimientos previos sobre el vocabulario.
- Practicar la asociación palabra/imagen.

- Utilizar la gamificación para motivar al alumnado.
- Activar la memoria mediante el juego.
- Trabajar oralmente la estructura gramatical indicada.
- Interactuar con los otros miembros del grupo.

### **Material:**

Para este rincón se utilizarán 24 tarjetas con las imágenes del vocabulario, en concreto dos de cada una (anexo 4).

### **Pasos:**

- 1) Se explicará a los alumnos y alumnas que lleguen a este rincón que deben dividirse en tríos y que jugarán al juego de encontrar las parejas con una peculiaridad. Las 24 cartas (12 parejas coincidiendo con el número de ítems del vocabulario) serán las mismas imágenes que en las tarjetas empleadas en la primera sesión, pero sin el nombre del alimento escrito, y estarán distribuidas en la mesa de una manera determinada y boca abajo. Se les explicará la manera de jugar si no la conocen.
- 2) El alumno con el turno en su poder levantará primero una carta, dirá de qué alimento se trata y levantará otra tratando de que sea la pareja de la primera. Si se levanta la carta equivocada estas deberán dejarse en el mismo lugar donde se encontraban.
- 3) Cada vez que un miembro del equipo levante dos tarjetas de la mesa y encuentre la pareja correcta, deberá preguntar a cualquiera de sus compañeros: “*Would you like some [...]?*”, empleando en cada caso la palabra correspondiente a las imágenes de la pareja. En caso de que la formulación de la pregunta y la palabra empleada sean las correctas, el equipo sumará un punto.

De esta manera, los alumnos con un estilo de aprendizaje activo estarán practicando tanto la estructura gramatical como el vocabulario de una forma atractiva para ellos, es decir, mediante la manipulación y el uso de la gamificación en forma de concurso.

### **Resultados de aprendizaje esperados:**

- Aplicar conocimientos previos sobre gramática y vocabulario al juego.
- Participar activamente de la tarea.
- Interactuar con los miembros del mismo equipo y del otro durante el juego.
- Elaborar y expresar frases oralmente con un uso correcto del lenguaje.
- Respetar los turnos de intervención.

#### **4.4.2 Rincón pragmático:**

**Tiempo:** 10-12 minutos

**Objetivos específicos:**

- Interactuar con los integrantes del grupo.
- Fomentar la creatividad.
- Aplicar los conocimientos previos a una tarea que simula un contexto real.
- Debatir sobre gustos e intereses para llegar a acuerdos
- Trabajar de manera oral y escrita la estructura gramatical dada.

**Material:**

- Folios doblados por la mitad y lápices de colores o rotuladores para el folleto

**Pasos:**

- 1) Dado que los alumnos con un estilo de aprendizaje pragmático buscan la aplicación de sus conocimientos en un contexto real o simulado, la actividad consistirá en simular la carta de una supuesta pizzería llamada Pizzaiolo. Para ello, se les explicará que deberán cooperar para diseñar cinco pizzas diferentes utilizando como ingredientes los ítems del vocabulario.
- 2) Los ingredientes deberán variar entre las diferentes pizzas. Para indicar qué ingredientes lleva cada una, utilizarán la estructura gramatical (que ya conocen previamente) “*there is/are some [...]*”.
- 3) Una vez creadas las cinco pizzas, se entregará a los integrantes del grupo un folio doblado a la mitad para que diseñen un folleto, realizando pequeños dibujos de las pizzas ideadas y escribiendo sus ingredientes utilizando la estructura gramatical dada, así como un logo para la pizzería.

El uso del vocabulario en una actividad contextualizada y relacionada con elementos conocidos del entorno de los estudiantes puede resultar estimulante para los alumnos con un estilo de aprendizaje pragmático.

**Resultados de aprendizaje esperados:**

- Aplicar los conocimientos previos sobre vocabulario.
- Debatir de manera ordenada y respetando las opiniones de los demás.



- Demostrar originalidad en las creaciones.
- Utilizar correctamente la estructura gramatical correspondiente.
- Participar activamente en las distintas fases de la tarea.

#### **4.4.3 Rincón reflexivo:**

**Tiempo:** 10-12 minutos

#### **Objetivos específicos:**

- Trabajar conocimientos previos sobre gramática y vocabulario.
- Reflexionar acerca de gustos e intereses personales.
- Interactuar usando la lengua extranjera con el fin de llegar a acuerdos.
- Realizar operaciones matemáticas sencillas en un contexto simulado de compra.
- Hacer un correcto uso de la estructura gramatical que se trabaja.

#### **Material:**

- Tabla con alimentos en distintos rangos de precio (anexo 6)

#### **Pasos:**

- 1) En este rincón se seguirá trabajando el vocabulario, dejando a los alumnos con un estilo de aprendizaje reflexivo pensar y expresar sus preferencias en cuanto al tópico central, la alimentación. Se explicará brevemente que la actividad consistirá en elaborar dos listas de la compra por grupo, conteniendo cada una cinco de los ingredientes estudiados en el vocabulario de la unidad. Para ello, se indicará a los alumnos que disponen de una cantidad determinada de dinero (10 euros para cada una de las dos compras) y una tabla dividida en cinco filas, con diferentes alimentos en ellas, siguiendo un orden ascendente de precio. Deberán debatir para, con ese presupuesto, elaborar las dos listas de la compra con los alimentos que elijan. Se les indicará a los estudiantes que consideren bien sus decisiones ya que las listas que hayan elaborado se guardarán de cara a una actividad que tendrá lugar en la siguiente sesión. Primero, el grupo observará la tabla de alimentos y decidirá qué quieren y qué pueden comprar.
- 2) Para ello, cada vez que un alumno quiera proponer un alimento a adquirir, preguntará al resto del grupo: “*Would you like some [...]?*”, a lo que estos responderán “*Yes, I would*” o “*No, I wouldn’t*”. Tras ponerse de acuerdo y asegurarse de que el precio cuadra con la cantidad que tienen para comprar los

productos, anotarán sus nombres en las dos listas de la compra y el adulto voluntario del grupo las guardará.

**Resultados de aprendizaje esperados:**

- Demostrar conocimientos previos sobre vocabulario.
- Participar de manera ordenada y respetando las intervenciones de los demás.
- Utilizar correctamente la estructura gramatical indicada.
- Distribuir eficazmente el dinero en un contexto ficticio de compra.

**4.4.4 Rincón teórico:**

**Tiempo:** 10-12 minutos

**Objetivos específicos:**

- Profundizar en conocimientos previos sobre vocabulario.
- Favorecer la comprensión lectora.
- Utilizar correctamente la estructura gramatical que se precisa.

**Material:**

- Ficha con textos y ejercicios que resolver (anexo 7)

**Pasos:**

- 1) Para los alumnos con estilo de aprendizaje teórico se ha planteado una actividad dirigida a recoger e interpretar datos, distinguir entre vocabulario y emplear correctamente la estructura gramatical. Con esta finalidad, se entregará a cada miembro del grupo una ficha en la cual aparecen diferentes personajes hablando sobre qué alimentos les gustan más, dando pistas sin mencionar el alimento que realmente quieren. Se les explicará a los alumnos y alumnas que deberán leer el texto que acompaña a cada personaje e intuir qué ítem del vocabulario es el correcto.
- 2) Además de esto último, escribirán debajo una frase haciendo un correcto uso del sujeto que corresponda (*he/ she/ they*), así como de la estructura “*would like some*” y añadiendo la palabra del vocabulario que sea necesaria en cada caso.

**Resultados de aprendizaje esperados:**

- Aplicar los conocimientos previos sobre vocabulario.
- Demostrar una buena habilidad de comprensión lectora.
- Reflexionar y emplear correctamente la estructura gramatical correspondiente.

**4.5 TERCERA SESIÓN**

En esta segunda sesión, las actividades diseñadas para los rincones de estilos de aprendizaje están dotadas de una mayor contextualización y complejidad que en la sesión anterior, respetando una progresión entre sesiones. Asimismo, guardan relación e incluso sirven de continuación a ciertas de las actividades de la sesión previa.

Los objetivos generales para esta sesión son:

- Hacer uso del vocabulario de la unidad de manera espontánea y acertada.
- Promover la interacción entre los integrantes de los grupos.
- Profundizar en el uso de las estructuras gramaticales trabajadas en las anteriores sesiones.
- Favorecer la participación y el protagonismo del alumnado.
- Trabajar de manera ágil y eficiente por grupos interactivos.
- Fomentar el debate y la expresión de opiniones.
- Incentivar la creatividad.

Una expuestos los objetivos de esta segunda sesión con grupos interactivos, se plantean los rincones en los que se va a trabajar durante la misma:

**4.5.1 Rincón activo:**

**Tiempo:** 10-12 minutos

**Objetivos específicos:**

- Fomentar la creatividad.
- Incentivar la participación activa de todo el alumnado.
- Hacer uso del vocabulario y estructuras gramaticales en un contexto real.
- Debatir sobre gustos de manera asertiva y respetando a los compañeros.
- Manipular adecuadamente los alimentos dados.

**Material:**

Esta actividad requiere de una mayor preparación previa y amplitud de materiales y recursos:

- Horno portátil o horno en la cocina del comedor escolar
- Platos y cubiertos desechables.
- Tijeras
- Ingredientes correspondientes a los ítems del vocabulario (anexo 4), pizza, masa, tomate frito.

**Pasos:**

- 1) La actividad dirigida a los alumnos con un estilo de aprendizaje activo en esta segunda sesión consiste en continuar con la idea del restaurante Pizzaiolo iniciada en la sesión anterior. Se explicará la tarea, que consiste en que cada grupo diseñe y prepare una nueva pizza y le ponga un nombre. Los miembros de los grupos tendrán a su disposición los 12 ingredientes estudiados durante la unidad, platos, cubiertos de plástico, masa y tomate frito.
- 2) Cada vez que decidan añadir un ingrediente, un integrante del grupo se acercará a la mesa del profesor y utilizará la expresión: “*I would like some [...]*”. El profesor o profesora también interactuará ofreciéndole otros ingredientes: “*Would you like some [...]?*”, a lo que el alumno deberá responder con “*Yes/No I would/wouldn't*”.
- 3) Cuando los estudiantes hayan terminado de preparar su pizza y un cartel con el nombre de la misma, ésta se dejará en una mesa aparte. Las pizzas pueden prepararse al final de la sesión o en la hora del recreo utilizando un horno portátil o el horno del comedor escolar. En esta actividad los alumnos manipulan diferentes elementos y tiene un producto final elaborado por ellos y para ellos, lo cual es muy estimulante.

**Resultados de aprendizaje esperados:**

- Demostrar originalidad en las creaciones.
- Expresar opiniones de manera adecuada utilizando la lengua extranjera.
- Hacer un uso correcto de los alimentos dados.
- Participar activamente en el conjunto de la actividad.

#### **4.5.2 Rincón pragmático:**

**Tiempo:** 10-12 minutos

**Objetivos específicos:**

- Fomentar la creatividad.
- Asegurar la participación de todos los alumnos y alumnas.
- Aplicar el vocabulario y estructuras gramaticales a un contexto real cercano al alumnado.
- Generar debate sobre gustos.

**Material:**

- Listas de ingredientes creadas en la sesión anterior.
- Folios y pinturas de colores o rotuladores para crear los folletos.

**Pasos:**

- 1) Para esta segunda sesión, el rincón de estilo de aprendizaje pragmático consistirá en utilizar las listas de la compra creadas en el rincón reflexivo en la primera sesión de grupos interactivos. Cabe recordar que cada grupo que pasaba por el rincón reflexivo tenía la tarea de elaborar dos listas de la compra con diferentes alimentos. En esta actividad se les propone la utilización de esas dos listas de ingredientes para crear nuevas recetas, ya que en el restaurante Pizzaiolo quieren ampliar su carta y no solamente ofrecer pizza. Se indica que cada equipo que llegue a este rincón deberá diseñar dos recetas lo más originales posible utilizando sus listas de la compra, pensar un nombre atractivo y crear un folleto con una ilustración que describa lo mejor posible en qué consiste esta receta.
- 2) Para ello los alumnos pueden basarse en la estructura “*There is/are some [...]*”. Se premiará la originalidad de la receta y el diseño del folleto, la capacidad de redacción y uso del idioma, así como el empleo de elementos descriptivos como los adjetivos.

**Resultados de aprendizaje esperados:**

- Demostrar creatividad y originalidad.
- Generar un producto final con sentido en un contexto real.
- Participar activamente en todas las fases de la actividad.
- Aplicar correctamente el vocabulario y estructuras gramaticales.

-Debatir asertivamente y respetando las aportaciones de los compañeros.

#### **4.5.3 Rincón reflexivo:**

**Tiempo:** 10-12 minutos

#### **Objetivos específicos:**

- Concienciar sobre una alimentación saludable.
- Debatir en lengua extranjera expresando gustos y preferencias.
- Hacer uso del vocabulario y estructuras gramaticales dadas.
- Fomentar la interacción entre los miembros del grupo.

#### **Material:**

- Ficha con recetas que contienen los ingredientes del vocabulario (anexo 8)

#### **Pasos:**

- 1) En esta actividad lo primero será explicar a los alumnos que deberán debatir para ordenar diferentes recetas que contienen alimentos del vocabulario de más saludable a menos. Para ello se les entregará una ficha con varias recetas y sus ingredientes y deberán debatir sobre qué ingredientes, y, por tanto, qué recetas les parecen más sanas y cuáles menos. Para ello deberán identificar qué ingredientes (solamente de aquellos estudiados en el vocabulario) contiene cada receta.
- 2) La segunda parte de la tarea consiste en escribir una especie de crítica gastronómica indicando por qué una receta es más o menos sana y que cosas cambiarían. Deberán apoyarse en las expresiones “*There is/are some [...]*” y “*I would like some [...]*”, para describir la receta e indicar qué mejorarían o añadirían.

#### **Resultados de aprendizaje esperados:**

- Demostrar cierta conciencia sobre alimentación saludable.
- Debatir ordenadamente y respetando las intervenciones de otros.
- Hacer uso del vocabulario y estructuras gramaticales para expresar clara y correctamente preferencias.

-Interactuar positivamente con los otros miembros del grupo.

#### **4.5.4 Rincón teórico:**

**Tiempo:** 10-12 minutos

#### **Objetivos específicos:**

- Llevar a cabo una lectura comprensiva de un texto en inglés.
- Clasificar personajes de un relato según un criterio establecido.
- Analizar el uso de ciertas estructuras gramaticales en un diálogo.

#### **Material:**

- Ficha con diálogo sobre alimentos (anexo 9)

#### **Pasos:**

- 1) Para los alumnos con un estilo de aprendizaje teórico se ha diseñado una actividad en la cual se presentará un texto que simula un diálogo entre diferentes personajes hablando sobre sus platos favoritos y aquello que les gusta menos, centrándose en los ingredientes y debatiendo. La tarea de los alumnos consistirá en realizar una comprensión lectora, anotando de cada personaje su plato favorito, el que menos le gusta, y los ingredientes específicos que provocan esto.
- 2) Asimismo, en la segunda parte de la tarea, indicarán por qué han deducido esto, y la frase que les ha hecho decantarse por esas opciones. Con esto último se están centrando en un aspecto más teórico, atendiendo a la función que desempeñan las estructuras gramaticales estudiadas dentro del lenguaje y las interacciones.

#### **Resultados de aprendizaje esperados:**

- Demostrar un buen nivel de comprensión lectora en inglés.
- Clasificar correctamente los personajes de un relato según el criterio establecido.
- Ser capaces de analizar e identificar el uso de ciertas estructuras gramaticales en un diálogo.
- Acreditar un buen conocimiento del vocabulario trabajado.

## 4.6 PROPUESTA DE EVALUACIÓN

De cara a una correcta evaluación del rendimiento demostrado por los alumnos y alumnas en una hipotética puesta en práctica de la propuesta didáctica, conviene añadir un apartado dedicado a señalar qué método de evaluación es preferible utilizar, así como diseñar los instrumentos de evaluación que sería preciso seguir para llevarla a cabo.

La evaluación de los posibles resultados de esta propuesta está pensada para realizarse mediante observación directa. La presencia de un voluntario en cada uno de los rincones por los que van rotando los grupos es un elemento de apoyo para el tutor a la hora de observar y evaluar el rendimiento de cada grupo. Estos adultos voluntarios son quienes van a tener la oportunidad de supervisar el trabajo de cada uno de los cuatro grupos durante el tiempo que pasen trabajando en los diferentes rincones.

El papel del profesor será el de observar el trabajo que se está realizando en cada uno de los cuatro rincones de estilos de aprendizaje establecidos. De esta manera, realizará anotaciones específicas sobre el desempeño de los grupos o de estudiantes en particular, prestando especial atención a comprobar si se dan las actitudes que se persiguen al trabajar según grupos interactivos, es decir, la participación activa de todos los miembros, el diálogo entre iguales, la ayuda mutua o el debate asertivo. Asimismo, tomará notas acerca de las actitudes de los diferentes alumnos y alumnas que se correspondan o no con los objetivos establecidos para cada uno de los rincones de estilos de aprendizaje.

Retomando las funciones de los voluntarios presentes en cada rincón, el tutor elaborará y entregará a cada adulto una tabla de observación que será rellenada con un punto de vista objetivo mientras los alumnos trabajan de manera autónoma en las tareas propuestas. Esta tabla de observación (anexo 10) variará según el rincón al que vaya dirigida, y atenderá a diferentes criterios que serán evaluados según su nivel de cumplimiento en una escala de 3 niveles, siendo el primero el más bajo y el nivel 3 el que refleja una valoración más alta.

Con el uso de este instrumento y las observaciones del tutor se espera que, una vez analizados los hipotéticos resultados, se pueda concluir si el estilo de aprendizaje resultante de la aplicación del cuestionario CHAEA-Junior en cada alumno guarda relación con el desempeño mostrado por este en los diferentes rincones en los que ha tenido oportunidad de trabajar, es decir, tratar de averiguar si, por ejemplo, aquellos alumnos y alumnas con un estilo de aprendizaje predominantemente activo han tenido un mejor rendimiento en el rincón activo.

Además de esta tarea de observación tanto del tutor como de los adultos voluntarios de cada grupo, se ha diseñado un cuestionario de autoevaluación (anexo 11) en el cual los estudiantes reflejarán cómo evalúan su propio rendimiento, cuáles han sido sus impresiones sobre el tema escogido, las diferentes formas en las que se ha trabajado



y en qué rincón o rincones se han encontrado más cómodos y motivados trabajando y las causas que asocian con esto mismo.

## **5. CONCLUSIONES Y VALORACIÓN PERSONAL**

Una vez expuesta y detallada la propuesta didáctica que centra el trabajo, es momento de poner el foco en las conclusiones a las que conduce esta investigación sobre estilos de aprendizaje, rincones y sobretodo, el trabajo por grupos interactivos.

En primer lugar, y como se ha remarcado durante los diferentes apartados que componen este trabajo, conocer los diferentes estilos de aprendizaje presentes en todo grupo de alumnos y alumnas es una tarea necesaria y a menudo olvidada por parte de los miembros de la comunidad educativa. La diversidad en las aulas es un tema recurrente en el ámbito de la investigación educativa, así como la búsqueda de metodologías y herramientas que permitan a los maestros hacer frente y sacar partido de esta ineludible realidad de los centros educativos.

La variedad de estilos de aprendizaje de los alumnos en la etapa escolar de Educación Primaria no es sino un exponente más de esta diversidad a la que se hace referencia, y como tal deberían ser considerados a la hora de diseñar o adaptar los contenidos que se persigue enseñar, las actividades a realizar o la manera en la que se presentan dichos contenidos. Conocer el estilo de aprendizaje que predomina en cada uno de los alumnos y alumnas es una ventaja que nos ofrece una valiosa información sobre sus características y necesidades.

Existen un gran número de teorías, modelos e investigaciones sobre este concepto y sus implicaciones en la vida académica del estudiante, tal y como se ha expuesto a lo largo de este trabajo. La mayoría de estudios al respecto se desarrollaron a lo largo del final del s.XX, donde encontramos los estudios de Pask (1976), Kolb (1984), Honey y Mumford (1986) o Keefe (1988).

Dichos modelos y los instrumentos de análisis que han surgido a raíz de los mismos nos ofrecen a día de hoy la posibilidad como docentes de conocer cuál es el estilo de aprendizaje de cada alumno y de qué forma se pueden presentar los contenidos para adaptarse a sus diferentes características. Se han realizado investigaciones en años recientes que han tomado como referencia las aportaciones de los autores ya mencionados. Una de ellas, Srivoanart (2015) se encargó de estudiar el estilo de aprendizaje predominante en estudiantes tailandeses de español con el fin de desarrollar actividades adaptadas a este estilo, que en este caso fue el reflexivo. Otra investigación más reciente desarrollada por Cobo (2018) tuvo como objetivo la aplicación de talleres basados en las aportaciones de David Kolb, concluyendo que es necesario el desarrollo de estrategias novedosas que faciliten el aprendizaje adaptando los contenidos a los diferentes estilos de aprendizaje.

En el caso del presente trabajo la atención se ha centrado sobre el modelo desarrollado por Honey y Mumford en el año 1986, que ha servido de referencia a numerosos estudios posteriores y se ha consolidado como la clasificación de estilos de aprendizaje más consolidada a nivel global. Según este modelo los estilos de aprendizaje son cuatro: activo, pragmático, reflexivo y teórico, cada uno con unas características y preferencias marcadas, las cuales se han ido exponiendo a lo largo de esta investigación.

Conocida esta clasificación, la necesidad de encontrar una manera de identificar dichos estilos conduce al Cuestionario Honey-Alonso de Estilos de Aprendizaje (CHAEA), en concreto a su versión adaptada para alumnos de Primaria, el CHAEA-Junior de Sotillo (2014) que permite al maestro conocer qué estilo o estilos de aprendizaje son los preferidos por sus estudiantes. Una vez se han identificado los estilos de aprendizaje presentes en el aula, es preciso y conveniente adaptar la manera en la que se presentan los contenidos.

Esta adaptación no resulta sencilla, ya que se ha de encontrar la metodología adecuada para que todos los alumnos y alumnas, con sus respectivos estilos de aprendizaje, vean reflejados sus intereses y puedan trabajar desde la motivación y de la manera que más facilita su proceso de aprendizaje.

Entra en escena el trabajo por rincones, una forma de organización del aula que permite la realización simultánea de varias actividades dirigidas a estudiantes agrupados según diferentes criterios. La utilización de esta forma de organización del espacio y los contenidos no es en sí novedosa, ya que lleva tiempo utilizándose con asiduidad sobretodo en la etapa de Educación Infantil. El carácter innovador de la misma aparece cuando se vincula a los estilos de aprendizaje. Sorprendentemente, apenas hay estudios que contemplen la posibilidad de trabajar dividiendo al alumnado en rincones de estilos de aprendizaje, pero es una herramienta que facilita la adaptación de los contenidos y permite a los estudiantes desarrollar las tareas indicadas para cada rincón de una manera más autónoma y adaptada a sus necesidades.

La organización del aula por rincones nos abre un abanico de posibilidades, y entre ellas se encuentra la de diseñar una actividad diferente para cada rincón, generando rincones de estilos de aprendizaje, en los cuales los alumnos pertenecientes a cada subgrupo de estilos de aprendizaje sean capaces de demostrar mejor su destreza y mejorar su rendimiento académico. Por otro lado, si agrupásemos a los alumnos y alumnas solamente según su estilo de aprendizaje predominante sin prestar atención a otras características o necesidades estaríamos en realidad limitando su experiencia y sus posibilidades de lograr un desarrollo integral como estudiante, y más importante aún, como persona.

Por esta misma razón sería conveniente complementar la organización por rincones con otra metodología. Si se pretende que el alumnado tenga la oportunidad de trabajar los contenidos tanto desde el punto de vista de su estilo de aprendizaje predominante como de los demás estilos, una manera interesante e innovadora de enfocar las sesiones es el trabajo por grupos interactivos.

Dividiendo a los alumnos en grupos interactivos se busca una heterogeneidad de los mismos, generar una interdependencia entre los estilos de aprendizaje de los alumnos

y favorecer un aprendizaje dialógico que ayude al ansiado desarrollo integral del alumno como persona. Mediante esta división en grupos generamos dos grandes ventajas principales. La primera y más evidente es la posibilidad de que todo el alumnado trabaje tanto actividades diseñadas específicamente para su estilo de aprendizaje predominante como actividades diseñadas para los demás estilos, de manera que se trabajan los contenidos escogidos desde un enfoque tanto activo, como pragmático, reflexivo y teórico. Esto se produce gracias a que los grupos van rotando entre las actividades o rincones diseñados, de tal forma que todos los estudiantes pasan un tiempo determinado en cada rincón.

La segunda ventaja es la presencia de un adulto voluntario y miembro de la comunidad educativa en cada rincón, que será el encargado de supervisar a los grupos, dinamizar las actividades y tomar las pertinentes anotaciones siempre dirigido por el tutor. Esto nos permite como docentes el tener apoyo dentro del aula y poder observar el rendimiento de los estudiantes desde un punto de vista más amplio.

La comunidad educativa que rodea a los centros es un elemento indispensable para poder llevar a cabo un correcto desarrollo de las sesiones planteadas por grupos interactivos, ya que es necesaria una coordinación entre el centro y el entorno del mismo. Por este motivo y como se comenta en las entrevistas realizadas como parte de este trabajo, los centros que trabajan siguiendo esta forma de organización de las sesiones prestan especial atención a la formación de los voluntarios y a la preparación de actividades que luego emplean en los grupos interactivos.

Como futuro maestro he tenido la oportunidad de trabajar de esta manera en varias ocasiones, participando como voluntario en numerosas sesiones en las que se ha trabajado siguiendo esta forma de organización, lo cual me ha hecho decantarme por el uso de este método para plantear la propuesta didáctica que vertebra el trabajo.

En lo que respecta a la propuesta didáctica, su diseño ha supuesto un reto debido al carácter innovador de la metodología empleada y la necesidad de adaptar los contenidos escogidos diseñando actividades dirigidas a cada uno de los diferentes estilos de aprendizaje. Para la elección de estos contenidos considero una buena elección haberme centrado en la asignatura de Lengua Inglesa, ya que considero que es un área que ofrece numerosos recursos a la hora de presentar los contenidos pertenecientes a la misma.

Hay diferentes habilidades que se trabajan en la adquisición de cualquier lengua extranjera, como son la comprensión y la expresión, tanto de manera oral como de forma escrita. Este detalle me ha favorecido a la hora de poder adaptar las actividades propuestas y enfocarlas desde los diferentes estilos de aprendizaje, ya que he relacionado estas habilidades con la clasificación de estilos de aprendizaje utilizada.

La elección del hilo conductor de la propuesta responde también a esta necesidad de encontrar un tema que se pudiese enfocar de distintas formas y que ofrezca tanto posibilidades de trabajar activamente, como una aplicación pragmática de los conocimientos, así como permitir el debate y la reflexión teórica acerca de los contenidos.

En definitiva, como estudiante del grado en Magisterio en Educación Primaria y, por tanto, futuro docente, la realización de este trabajo ha supuesto para mí un reto positivo a la hora de buscar una metodología lo suficientemente innovadora y con un

interés relevante sobre la que vertebrar la propuesta didáctica. Ha sido también un factor de motivación el haber podido investigar más en profundidad sobre el trabajo por grupos interactivos y los rincones de estilos de aprendizaje, así como el haber sido capaz de relacionarlos para trabajar contenidos específicos de la asignatura de Lengua Inglesa, que precisamente fue la especialización que escogí durante el cuarto año de carrera.

Por todo esto considero la realización de este trabajo una experiencia positiva y que me ha permitido crecer como futuro maestro, permitiéndome además practicar en el diseño de actividades desde un punto de vista innovador y beneficioso para el alumno, un aspecto tan importante de esta profesión.

## 6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1995). *Los estilos de aprendizaje: Procedimientos de diagnóstico y mejora*. (8ª Ed.). ICE Universidad de Deusto, Bilbao, España: Mensajero S.A.U.

Alonso, C., Gallego, D. y Honey, P. (1995). *Cuestionario Honey-Alonso de estilos de aprendizaje (CHAEA)*. (8ª Ed.). ICE Universidad de Deusto, Bilbao, España: Mensajero S.A.U.

Álvarez, C., González, L. y Larrinaga, A. (2012). Aprendizaje dialógico, grupos interactivos y tertulias literarias. Una apuesta de centro educativo que favorece la inclusión. *V Congreso Mundial de Estilos de Aprendizaje*. 27, 28 y 29 de junio.

Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Barcelona: Hipatia Editorial.

Beltrán, J. (1990). Aprendizaje. *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Ediciones Paulinas, 139.

Castro, M., Gómez, A. y Macazaga, A. M. (2014). Aprendizaje dialógico y grupos interactivos en educación física. *Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*. 25, 174-179.

Cobo Castro, M. E. (2018). *El ciclo de aprendizaje de Kolb como estrategia para el desarrollo del proceso de lecto-escritura de las personas con escolaridad inconclusa de la Unidad Educativa PCEI Juan León Mera*. Tesis de Master, Universidad Técnica de Ambato. Dirección de Posgrado. Maestría en Diseño Curricular y Evaluación Educativa.

Comunidades de Aprendizaje (2020). CdA en funcionamiento. Recuperado de: <https://comunidadesdeaprendizaje.net/centros-en-funcionamiento/caracteristicas/>

Córdoba, A. I., Descals, A., & Gil, M. D. (2006). *Psicología del desarrollo en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.

Cotton, J.W. (1989). Antecedentes históricos de la teoría del aprendizaje. *Enciclopedia Internacional de la Educación*. Barcelona: MEC y Vicens-Vives, 367.

Díez-Palomar, J. y Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24 (1), 19-30.

Domínguez, F. J. (2012). Enseñanzas de geografía a personas adultas a través del aprendizaje dialógico. *Revista Espiral: cuadernos del profesorado*, 5 (9).

Elboj, C. y Gràcia, S. (2005). La educación secundaria en comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 101-110.

Elboj, C. y Oliver, E. (2003). Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 91-103.

Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Editorial Graó.

Ezquerro, M. P. y Argos, J. A. (2008). Lo que creemos no es siempre lo que hacemos: Los educadores infantiles y la organización del espacio mediante rincones. *International Journal of Early Childhood*, 40(1), 53-63.

Federación de Enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2011). Trabajo por Rincones en Educación Infantil. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 3-4.

Fernández, A.I. (2009). El trabajo por rincones en el aula de Educación Infantil. Ventajas del trabajo por rincones. Tipos de rincones. *Innovación y Experiencias Educativas*, 15, 1-8.

Ferrer, G. (2005). Hacia la excelencia educativa en las comunidades de aprendizaje: participación, interactividad y aprendizaje. *Educación*, 35, 61-70.

Flecha, A. (2012). Family Education Improves Student's Academic Performance: Contributions from European Research. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 3(2): 301-321.

Gobierno de Aragón. Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte (2011). Área de lengua extranjera Inglés. *Educaragón*, 43-62.

González, J. y Criado, M. J. (2003). *Psicología de la educación para una enseñanza práctica*. Madrid: CCS.

Honey, P y Mumford, A. (1986). *The Manual of Learning Styles*. Maidenhead, Berkshire: Ardingly House.

Ibáñez, C. (1996). *El proyecto de Educación Infantil y su práctica en el aula*. Madrid: La Muralla.

Jaussi, M.L. (2003). *Comunidades de aprendizaje*. Vitoria: Servicio de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Keefe, J. (1988). *Aprendiendo Perfiles de Aprendizaje: manual de examinador*. Reston, Virginia: NASSP.

Kolb, D.A. (1984) *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Laguía, M. J. y Vidal, C. (2001). *Rincones de actividad en la escuela infantil*. Barcelona: Editorial Graó.

Lavín, K. (2014). Desarrollo del pensamiento científico por medio de la metodología de grupos interactivos. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 13 (26), 67- 80.

Lobato, R. (2010). Grupos interactivos en Comunidades de Aprendizaje. *Paidex*, 1 (2), 7-8.

Lovelace, M. (1992). *El proyecto curricular del segundo ciclo de la educación infantil*. Madrid: Escuela Española

Muntaner, J, Pinya, C. y De la Iglesia, B. (2015). Evaluación de los grupos interactivos desde el paradigma de la educación inclusiva. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 141-159. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2170/217033485002.pdf>

Navarro, R., Federación de enseñanza de CC.OO. de Andalucía. (2010). Los Rincones en Educación Infantil. *Temas para la educación: revista digital para profesionales de la enseñanza*, 7, 2.

Odina, M., Buitago, M. y Alcalde, A. I. (2004). Los grupos interactivos. *Aula de Innovación educativa*, 131, 43-46.

Ordóñez, R., Rodríguez, M. y Rodríguez, J. (2017). Grupos interactivos como estrategia para la mejora educativa: estudio de casos en una comunidad de aprendizaje. *Revista de investigación Educativa*, 35(1), 71-91.

Ortega, I. y Álvarez, C. (2015). Cuatro años de grupos interactivos: estudio de caso de un centro educativo pionero. *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), 105-122.

Palomero, J. E. (2010). Asociación Universitaria de Formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 67, 11-15.

Pask, G. (1976). Styles strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology*, 46.

Peirats, J. y López, M. (2013). Los grupos interactivos como estrategia didáctica en la atención a la diversidad. *Ensayos*, 28, 197-211.

Pérez, R. y Vigo, B. (2005). *Percepciones y prácticas de los Grupos Interactivos en una escuela inclusiva. El papel del voluntario*. Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza, España.

Pujolás, P. (2004). *Aprender juntos alumnos diferentes: Los equipos de aprendizaje cooperativo en el aula*". Barcelona: EUMO-Octaedro.

Racionero, S. y Serradell, O. (2005). Antecedentes de las comunidades de aprendizaje. *Educar*, 35, 29-39.

Redondo-Sama, G. (2015). Liderazgo dialógico en comunidades de aprendizaje. *Intangible Capital*, 11(3) 437-457.

Sotillo, J. F. (2014). El cuestionario CHAEA-Junior o cómo diagnosticar el estilo de aprendizaje en alumnos de primaria y secundaria. *Revista de estilos de aprendizaje*, 7(13), 182-201.

Srivoranart, P. (2015). Enseñanza adaptada al estilo de aprendizaje de los alumnos: estilo reflexivo y actividades para desarrollar el pensamiento crítico. *Actas de XXV Congreso Internacional ASELE. La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp. 933-942).

Valero, D. y Íñiguez, T. (2015). El trabajo en Didáctica de Ciencias Sociales a través de los Grupos Interactivos: Una práctica educativa de éxito. *Revista Clío: History and History Teaching*, 41.



## ANEXOS

### ANEXO 1: CUESTIONARIO CHAEA-Junior. Extraído de Sotillo, 2014

Más(+)	Menos(-)	Ítem
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	1. La gente que me conoce opina de mí que digo las cosas tal y como las pienso.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	2. Distingo claramente lo bueno de lo malo, lo que está bien y lo que está mal.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	3. Muchas veces actúo sin mirar las consecuencias.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	4. Me interesa saber cómo piensan los demás y por qué motivos actúan.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	5. Valoro mucho cuando me hacen un regalo que sea de gran utilidad.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	6. Procuro enterarme de lo que ocurre en donde estoy.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	7. Disfruto si tengo tiempo para preparar mi trabajo y hacerlo lo mejor posible.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	8. Me gusta seguir un orden, en las comidas, en los estudios y hacer ejercicio físico con regularidad.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	9. Prefiero las ideas originales y novedosas aunque no sean muy prácticas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	10. Acepto y me ajusto a las normas sólo si sirven para lograr lo que me gusta.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	11. Escucho más que hablo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	12. En mi cuarto tengo generalmente las cosas ordenadas, pues no soporto el desorden.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	13. Antes de hacer algo estudio con cuidado sus ventajas e inconvenientes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	14. En las actividades escolares pongo más interés cuando hago algo nuevo y diferente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	15. En una discusión me gusta decir claramente lo que pienso.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	16. Si juego, dejo los sentimientos por mis amigos a un lado, pues en el juego es importante ganar.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	17. Me siento a gusto con las personas espontáneas y divertidas aunque a veces me den problemas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	18. Expreso abiertamente como me siento.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	19. En las reuniones y fiestas suelo ser el más divertido.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	20. Me gusta analizar y dar vueltas a las cosas para lograr su solución.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	21. Prefiero las ideas que sirven para algo a las que se puedan realizar a soñar o fantasear.

<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	22. Tengo cuidado y pienso las cosas antes de sacar conclusiones.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	23. Intento hacer las cosas para que me queden perfectas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	24. Prefiero oír las opiniones de los demás antes de exponer la mía.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	25. En las discusiones me gusta observar como actúan los demás participantes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	26. Me disgusta estar con personas calladas y que piensan mucho todas las cosas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	27. Me agobia si me obligan a acelerar mucho el trabajo para cumplir un plazo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	28. Doy ideas nuevas y espontáneas en los trabajos en grupo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	29. La mayoría de las veces creo que es preciso saltarse las normas más que cumplirlas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	30. Cuando estoy con mis amigos hablo más que escucho.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	31. Creo que, siempre, deben hacerse las cosas con lógica y de forma razonada.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	32. Me ponen nervioso/a aquellos que dicen cosas poco importantes o sin sentido.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	33. Me gusta comprobar que las cosas funcionan realmente.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	34. Rechazo las ideas originales y espontáneas si veo que no sirven para algo práctico.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	35. Con frecuencia pienso en las consecuencias de mis actos para prever el futuro.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	36. En muchas ocasiones, si se desea algo, no importa lo que se haga para conseguirlo.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	37. Me molestan los compañeros y personas que hacen las cosas a lo loco.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	38. Suelo reflexionar sobre los asuntos y problemas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	39. Con frecuencia soy una de las personas que más animan las fiestas.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	40. Los que me conocen suelen pensar que soy poco sensible a sus sentimientos.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	41. Me cuesta mucho planificar mis tareas y preparar con tiempo mis exámenes.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	42. Cuando trabajo en grupo me interesa saber lo que opinan los demás.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	43. Me molesta que la gente no se tome las cosas en serio.
<input type="radio"/> +	<input type="radio"/> -	44. A menudo me doy cuenta de otras formas mejores de hacer las cosas.

ANEXO 2: INSTRUMENTOS DE CLASIFICACIÓN POR ESTILOS DE APRENDIZAJE DEL CUESTIONARIO CHAEA-Junior. Extraído de Sotillo (2014)

*Baremo de preferencia de estilos de aprendizaje.*

	10% Preferencia Muy Baja	20% Preferencia Baja	40% Preferencia Moderada	20% Preferencia Alta	10% Preferencia Muy Alta
Activo	0-3	4	5-6	7-8	9-11
Reflexivo	0-5	6-7	8-9	10	11
Teórico	0-4	5-6	7-8	9-10	11
Pragmático	0-5	6	7	8-9	10-11

### ANEXO 3: ENTREVISTAS A PERSONAL DOCENTE DEL CEIP SANTO DOMINGO

#### PRIMERA ENTREVISTA:

**Nombre:** Miguel Nogué

**Cargo en el centro:** Tutor de 6º Primaria

- **¿En qué etapa/s o curso/s específicos se utilizan?**

Se utilizan en todos los grupos del colegio, en todos los cursos.

- **¿En qué asignaturas se trabaja de esta manera?**

Principalmente se emplean para reforzar lengua, matemáticas y en algunas ocasiones Ciencias Naturales o Ciencias Sociales, pero se puede trabajar de esta manera en todas.

- **¿Qué cantidad de horas semanales se dedican a esta forma de organización del aula?**

Depende de cada curso, en 6º de Primaria son dos horas a la semana.

- **En cuanto a los criterios que se siguen a la hora de establecer los grupos, ¿Son siempre los mismos? ¿Cuáles son?**

No hay un criterio establecido, yo procuro que vayan variando para que todos los alumnos trabajen con todos.

- **Los conocimientos que se trabajan en los grupos interactivos, ¿son siempre conocidos por los alumnos y sirve para asentarlos? Si no es así, ¿con que otro cometido se usa esta forma de organización del aula?**

Depende de los profesores, en mi caso yo sí que prefiero trabajar aquellos contenidos que se hayan tratado anteriormente en el aula para asentar y para reforzarlos.

- **¿Cuáles son las funciones del adulto presente en cada grupo? ¿Utilizan algún instrumento de evaluación?**

Su función es la de organizar al grupo, guiarlos en la búsqueda de la respuesta, pero son los propios alumnos quienes deben hallarla. El adulto debe ayudarles, pero no darles la solución.

- **¿Cuál es su valoración personal del tiempo que se llevan utilizando los grupos interactivos? ¿Se han ido cumpliendo los objetivos establecidos?**

La valoración es positiva, depende del día y las ganas de trabajar del alumnado, no todo sale siempre tal y como está previsto, pero en general sí que sirve para reforzar ciertos contenidos y para que entre ellos mismos aprendan a través de la interacción.

## **SEGUNDA ENTREVISTA:**

**Nombre:** Jesús M. Moraz

**Cargo en el centro:** Jefe de estudios

- **¿Cuánto tiempo llevan implementados los grupos interactivos en el CEIP Santo Domingo? ¿Con qué objetivo/s se hizo?**

La comunidad de aprendizaje en el CEIP Santo Domingo se inició en el curso 2005/06 y más tarde, en el curso 2009/10 se realizó un proyecto de innovación donde ya se le dio forma a lo que son las comunidades de aprendizaje, es decir, previamente se llevó a cabo una formación sobre las comunidades de aprendizaje según Ramón Flecha. En un principio fue un periodo de formación e investigación, y fue a partir del curso 2009/10 cuando se instauró hasta el día de hoy.

- **¿En qué etapa/s o curso/s específicos se utilizan?**

Sí, se realiza en todas las etapas y cursos, desde primero de Infantil hasta sexto de Primaria. Dependiendo de la edad de los alumnos se hacen sesiones más largas o más cortas. De tercero a sexto de primaria se utilizan dos sesiones de 50 minutos cada una. En el caso de los más pequeños son más cortas debido a que en edades más tempranas es necesario cambiar de actividad con mayor rapidez y que éstas sean más breves.

- **¿En qué asignaturas se trabaja de esta manera?**

Partiendo de la base de que las actividades las prepara cada tutor, se tienen en cuenta las necesidades del grupo en cada momento. Si se está trabajando por ejemplo la resta en matemáticas, se buscan actividades para reforzar ese contenido. Principalmente se suelen trabajar áreas instrumentales, pero realmente lo que hacemos es adaptarnos. Si vemos que hay problemas de cohesión en el grupo porque ha llegado algún alumno o alumna al centro y necesita integrarse buscamos actividades más lúdicas, que propicien una mayor interacción, incluso juegos de mesa, que viene bien para trabajar otros aspectos como el respeto a las normas, al turno de palabra o la escucha activa.

- **¿Qué cantidad de horas semanales se dedican a esta forma de organización del aula?**

Depende de cada curso, por lo general es una sesión de grupos interactivos a la semana, pero como te he comentado anteriormente, según las necesidades que van surgiendo y siendo que es una forma de trabajo que nos está funcionando muy bien llegamos a emplear hasta dos sesiones semanales. Es clave también la disponibilidad que tenemos de

voluntarios, ya que cuando nos faltan debemos cubrir con profesores y es un apoyo que estamos quitando a otras clases, por lo que tratamos de evitarlo.

- **En cuanto a los criterios que se siguen a la hora de establecer los grupos, ¿Son siempre los mismos? ¿Cuáles son?**

Siempre se tienen en cuenta las necesidades y características del alumnado. Es el tutor, ya que es quien mejor conoce a los estudiantes, quien organiza los grupos. Hay veces que hay otras necesidades que no tienen por qué ser avanzar en los contenidos curriculares, y los grupos varían en función de las mismas. Son siempre grupos heterogéneos, en los cuales varía el nivel de aprendizaje de sus integrantes y donde todos los alumnos y alumnas pueden aportar y ayudar al grupo en un sentido o en otro.

- **Los conocimientos que se trabajan en los grupos interactivos, ¿son siempre conocidos por los alumnos y sirve para asentarlos? Si no es así, ¿con que otro cometido se usa esta forma de organización del aula?**

Son contenidos ya trabajados previamente en el aula, debido a que el voluntario no tiene por qué conocerlo de antemano. De hecho, como intentamos nutrirnos de voluntarios que en su mayoría no se dediquen a la docencia, no tienen por qué saber un contenido de 5º o 6º.

- **¿Cuál es el papel de las familias? ¿Es difícil lograr que se impliquen?**

Hemos tenido familias a las cuales se les ha ofrecido y que han participado en los grupos interactivos. Este año no tenemos ningún familiar porque la participación de las familias la buscamos por otra parte, a través de talleres, de un proyecto de innovación de transformación de espacios, etc.

Por suerte no hemos tenido la necesidad de su presencia en el aula porque tenemos voluntarios de fuera, pero sí que ha ocurrido que en cursos anteriores hayamos dependido de familiares de alumnos y alumnas para poder llevar a cabo las actividades. Este año se han ofrecido algunos, pero no conocen bien en qué consisten los grupos interactivos. En algunos casos la intención era más la de estar en el aula de su hijo o hija y ver cómo trabajan o incluso ser ellos quienes estuviesen en su grupo. Debido a esto siempre buscamos otro tipo de voluntarios que no tengan relación directa con los estudiantes para que se pueda trabajar de una manera más objetiva.

- **¿Cuáles son las funciones del adulto presente en cada grupo? ¿Utilizan algún instrumento de evaluación?**

La función del voluntario no es explicar, sino dinamizar la actividad, fomentar la participación y que haya un equilibrio en las interacciones. El objetivo siempre es que el tutor se quede liberado para ir observando a cada alumno en su grupo, pero esto no siempre es posible.

En cuanto a los instrumentos de evaluación, utilizamos unas plantillas cuando se hizo la formación. Este mismo año de hecho se ha llevado a cabo una píldora formativa sobre grupos interactivos para voluntarios o profesores que llegan nuevos al centro. La plantilla

de evaluación consiste básicamente en reflejar como ha funcionado el niño en cada actividad. Suelen ser valoraciones positivas porque nos está funcionando de maravilla.

- **En lo que respecta a la implicación directa de las comunidades de aprendizaje, además de la función de voluntariado en el aula, ¿Tienen sus miembros algún papel en el funcionamiento del centro? (propuestas para el proyecto educativo, programación, talleres, etc.)**

Claro, los voluntarios aparte de los grupos interactivos tienen toda nuestra atención respecto a cualquier tipo de propuesta que se les ocurra. Sin ir más lejos, hace dos años contamos con un voluntario en los grupos interactivos y desde el centro vimos que tenía otras posibilidades y potencial para aportar más al centro en otra actividad, así que hablando con él decidimos hacer un taller de fabricación de instrumentos musicales. Llevamos ya dos años trabajando con él, en grupos de niños y niñas de 5º y 6º donde están elaborando cajones flamencos, diferentes instrumentos de percusión o incluso una guitarra.

- **¿Cuál es su valoración personal del tiempo que se llevan utilizando los grupos interactivos? ¿Se han ido cumpliendo los objetivos establecidos?**

La valoración es muy positiva, llevamos desde el 2005, son casi 15 años ya trabajando de esta manera, cada vez con más fuerza y la verdad que los resultados están siendo muy buenos. No es sencillo dar una clase con 25 alumnos con niveles muy distintos, donde un profesor, aunque tenga otro profesor de apoyo, tiene que trabajar ante diferentes ritmos de aprendizaje, algo muy común en este centro debido al contexto en el que estamos situados. Gracias a los grupos interactivos pedimos a cada alumno lo que puede dar, es decir, quien pueda leer un texto lo hace, quien pueda explicar a los demás la actividad la explica, quien pueda escribir unos datos los escribe, etc.

Además de los beneficios académicos, algo muy importante en nuestro colegio es que la convivencia escolar se mejora una barbaridad, ya que están interactuando constantemente. El respeto al turno de palabra, a la persona que está hablando, la escucha activa y los valores que conseguimos desarrollar nos hacen estar muy contentos de trabajar de esta manera y los resultados que vemos nos refuerzan en la convicción de seguir por este camino.

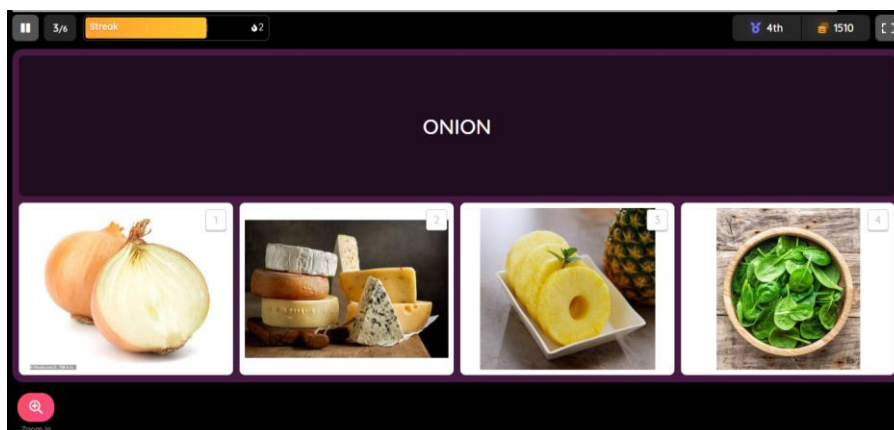
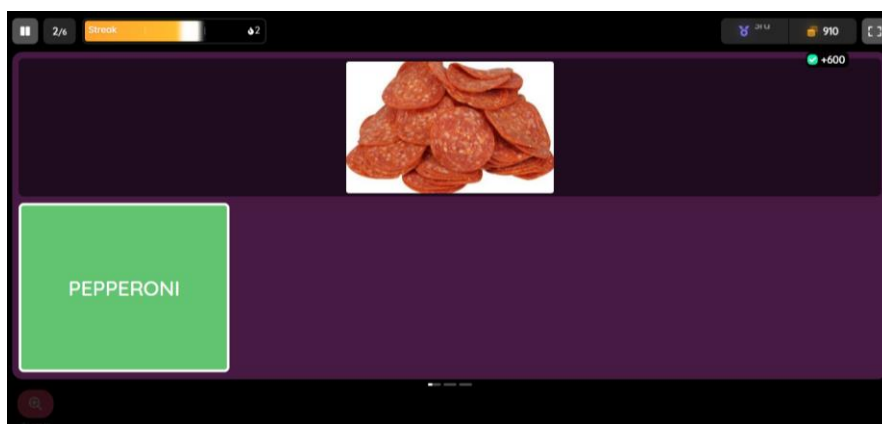
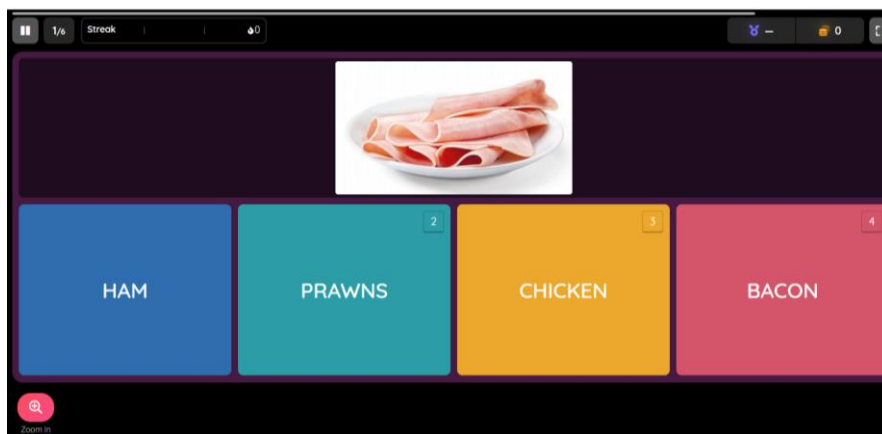
ANEXO 4: FLASHCARDS/ TARJETAS DE VOCABULARIO. Elaboración propia





ANEXO 5: GAMIFICACIÓN EN *QUIZZIZ* SOBRE VOCABULARIO. Elaboración propia.













Este juego de preguntas ha sido creado y se encuentra disponible en “Quizizz.com” bajo el nombre “*What’s that food?*”. A continuación se muestran algunas capturas del mismo.



ANEXO 6: LISTA DE INGREDIENTES POR RANGO DE PRECIOS. Elaboración propia

CREATE YOUR SHOPPING LIST!

YOU HAVE 10€ TO SPEND... WHAT WOULD YOU LIKE TO BUY?

3€			
2€			
1,50€			
1€			
0,50€			

ANEXO 7: FICHA SOBRE GUSTOS Y EJERCICIOS. Elaboración propia.



**1) Emma:**  
I love vegetables! They are healthy, but I don't like corn or onion. My favourite food is green coloured.

**2) Mark:**  
I really like meat, but my favourite food isn't a type of meat or a vegetable. It is a seafood. Mmmm, they are delicious.



**3) Rob:**  
My favourite food is yellow. You can make juice of it drink it. When I want some, I always ask my dad to cut some salices for me.

**4) Samantha:**  
I love milk in all forms... You can eat this food in many different ways, but I prefer to have it on my pasta. Sometimes it smells too strong!



**5) Mike, Laura and Sophie:**  
We love meat. Laura likes pepperoni and Mike is in love with bacon, but we have one thing in common. We all love to eat wings with a lot of BBQ sauce!

**Complete the following sentences. Look at the example:**

**1) Emma's favourite food is..... She would like some .....**

**2)**

**3)**

**4)**

**5)**

ANEXO 8: IMÁGENES DE PLATOS CON INGREDIENTES DEL VOCABULARIO.  
Extraído de Google Imágenes.



RECIPE NUMBER 1

RECIPE NUMBER 2



RECIPE NUMBER 3

RECIPE NUMBER 4





ANEXO 9: TEXTO DE COMPRENSIÓN LECTORA SOBRE ALIMENTOS.  
Elaboración propia.

**You're going to read a conversation between Mike and its friends Laura and Sophie.**

**Pay attention to their favourite food, the things they don't like and why they like it or not.**



**Mike: Hello! How are you doing today, girls?**

**Laura: Hello Mike! It's OK, but we are tired because we have been playing a basketball match...**

**Sophie: Yes, we won and it was fantastic, but now we are really hungry!**

**Mike: Umm, I see. Would you like to ask our parents to help us cooking something?**

**Laura and Sophie: Of course we do!**  
**(Later that day)**

**Sophie: What are we going to prepare? I would like to eat a big plate of carbonara pasta with cheese, it's my favourite dish.**

**Mike: I like pasta, and I love cheese, but I don't like the taste of bacon. Why don't we cook some chicken with mushrooms? They are my favourite ingredient. Me and my dad went to the forest yesterday to pick some of them and they are quite big!**

**Laura: Not again Mike, please. You always forget that I can't eat mushrooms. I'm allergic to them! Listen, I have a better idea. We can cook a pizza and make three different parts of it. I would like to have some pineapple in my portions, I love pineapple!**

**Sophie: Great idea Laura! But I wouldn't like any pineapple on my part of the pizza. I prefer to put some chicken and black olives, mmm, delicious.**

**Mike: Hey, I like that too. I would like to put some pepperoni and corn in my portions. Let's start cooking!**

ANEXO 10: HOJAS DE OBSERVACIÓN. Elaboración propia.

<b>RINCÓN ACTIVO</b>	<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>
<b>Nombre del alumno:</b>			
Trabaja de manera autónoma.			
Interactúa de manera positiva con los demás miembros del grupo.			
Participa activamente de la tarea.			
Respeto los turnos de intervención.			
No impone sus ideas a las del resto del grupo.			
Se expresa utilizando el inglés.			
Demuestra interés, creatividad y originalidad.			

Tabla 1. Hoja de observación del rincón activo.

<b>RINCÓN REFLEXIVO</b>	<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>
<b>Nombre del alumno:</b>			
Trabaja de manera autónoma.			
Interactúa de manera positiva con los demás miembros del grupo.			
Participa activamente en los debates que genera la actividad.			
Defiende sus aportaciones e ideas con argumentos.			
No impone sus ideas a las del resto del grupo.			
Expresa sus opiniones utilizando el inglés.			
Demuestra interés, creatividad y originalidad.			

Tabla 2. Hoja de observación del rincón reflexivo.

<b>RINCÓN PRAGMÁTICO</b>	<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>
<b>Nombre del alumno:</b>			
Trabaja de manera autónoma.			
Interactúa de manera positiva con los demás miembros del grupo.			
Participa activamente en la actividad.			
Es realista y pragmático en sus aportaciones.			
No impone sus ideas a las del resto del grupo.			
Se involucra en la tarea, busca aplicar sus conocimientos previos al contexto planteado.			
Demuestra interés, creatividad y originalidad.			

Tabla 3. Hoja de observación del rincón pragmático.

<b>RINCÓN TEÓRICO</b>	<b>Nivel 1</b>	<b>Nivel 2</b>	<b>Nivel 3</b>
<b>Nombre del alumno:</b>			
Trabaja de manera autónoma.			
Interactúa de manera positiva con los demás miembros del grupo.			
Participa activamente en la actividad.			
Se esfuerza en comprender los datos que escucha o lee.			
Ofrece puntos de vista lógicos y detallados.			
Busca aplicar conocimientos previos a las situaciones planteadas.			
Demuestra interés en sintetizar la información recibida.			

Tabla 4. Hoja de observación del rincón teórico.

ANEXO 11. AUTOEVALUACIÓN PARA LOS ALUMNOS. Elaboración propia.

**Puntúate a ti mismo/a del 1 al 5 (marca con una cruz) y responde las preguntas del final:**

Nombre:	1	2	3	4	5
He trabajado con interés y ganas.					
He ayudado a los compañeros de mi grupo.					
He resuelto los conflictos hablando con mis compañeros de grupo.					
He aportado ideas en las diferentes actividades.					
He mantenido una actitud positiva.					
Me he mantenido concentrado durante las actividades.					
He hablado en inglés durante las actividades.					
He utilizado el vocabulario estudiado sobre los alimentos.					
He utilizado las palabras y frases en inglés que hemos estudiado.					
<p>La actividad de grupos interactivos que más me ha gustado ha sido:</p> <p>¿Por qué?:</p>					





## DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO

### TRABAJO DE FIN DE GRADO

Quien suscribe

Fecha: 21-02-2020

Apellidos y nombre: SERGIO SALAS HERNÁNDEZ

DNI: 25208674-F

Hace constar que es el autor /a del trabajo:

[Título completo del trabajo]

"Propuesta para trabajar los micones de ~~aprendizaje~~ estilos de aprendizaje mediante grupos interactivos"

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

#### DECLARA:

- ✓ Que el trabajo remitido es un documento original de elaboración propia y no ha sido publicado ni utilizado con anterioridad, total o parcialmente, por él mismo o por otros autores
- ✓ Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.
- ✓ Que, si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan en virtud del Reglamento de Normas de Evaluación del Aprendizaje (Acuerdo de 22 de diciembre de 2010, del Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza).

Fdo.

Submission author:  
**SERGIO SALAS HERNANDEZ**

Check ID:  
**17096882**

Check date:  
**11.02.2020 16:10:55 GMT+0**

Check type:  
**Doc vs Internet + Library + DB**

Report date:  
**20.02.2020 12:28:29 GMT+0**

User ID:  
**62418**

File name: **Memoria Sergio Salas.pdf**

File ID: **21408764** Page count: **58** Word count: **17398** Character count: **116022** File size: **1.50 MB**

## 13.2% Matches

Highest match: 6.05% with source [http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/5036/Sotelo\\_ad.pdf?sequence=1](http://cybertesis.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/cybertesis/5036/Sotelo_ad.pdf?sequence=1).

10.4% Internet Matches 81

Page 60

1.93% Library matches 104

Page 62

## 0% Quotes

No quotes found

## 2.52% Exclusions

Sources less than 15 words were automatically excluded

1.73% Internet exclusions 315

Page 63

0.05% Library exclusions 349

Page 67

## Replacement

No replaced characters found